PC
2420
C45

SCOTT

YUL

TENTANDA VIA

THE LIBRARY OF
YORK
UNIVERSITY

YUL

3 9007 0232 2263 1

Date Due

SC CIRC MAR 8 1988			
SC DIS MAR 0 8 1988			
SC CIRC MAR 2 5 1988			
SC DIS MAR 1 6 1988			
SC CIRC SEP 2 0 1988			
SC DIS SEP 1 3 1989			
JUN 3 0 2009 SC CIRC			
FORM 109			

L'art de l'expression littéraire

Esquisse d'un programme d'enseignement des lettres dans les classes inférieures des collèges

PC
2420
C45

SCOTT

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION: Vue d'ensemble 5
Chapitre I: Vocabulaire 13
Chapitre II: Phraséologie 22
Chapitre III: Paragraphe ou alinéa 36
Chapitre IV: Transitions 47
Chapitre V: Plan 57
APPENDICE: Style figuré 67
Article I: Figures de mots 70
Article II: Figures ou tours de phrases 77
RESUME: Plan d'un cours de style et de composition 89
ADDITION: La première formation du goût dans les classes de grammaire (L.-A. Giroux) 93

INTRODUCTION

VUE D'ENSEMBLE

Deux faits frappent l'esprit de l'observateur qui apprécie les travaux littéraires des élèves dans nos collèges classiques. La plupart de nos enfants ne réussissent guère dans l'art de la rédaction: les délégués, chargés de revoir chaque année à Québec les feuilles d'examen de nos aspirants bacheliers, l'attesteraient volontiers. Pourtant, en dépit de leurs réels insuccès et bien qu'ils ne prennent presque jamais les moyens d'améliorer le résultat, ils conservent au fond du cœur un secret désir de "se faire une plume" convenable. C'est une simple velléité sans doute, mais une velléité facile à constater!

Assurément l'art de la composition est particulièrement difficile. Nous admettrons encore que les collégiens, quand ils nous arrivent, n'ont reçu à l'école primaire presque aucune direction vers cette voie. De goût pour ce genre de travail leur éducation première ne leur avait pas même infusé la plus légère dose; et le goût, en matière de composition, c'est l'essentiel. L'art d'écrire convenablement, s'il ne suppose pas un don spécial, requiert pourtant une certaine aptitude, une certaine initiation dont fort peu d'enfants sont pourvus. Si par exemple la lecture, une lecture abondante et intelligente, est la condition

première du succès en cet art, il faut bien avouer que cette condition n'est presque jamais vérifiée quand ils entrent au collège et ne se vérifie guère plus, longtemps même après leur entrée. Nous pourrions enfin nous demander si l'enseignement de l'art d'écrire, préceptes et exercices, est d'ordinaire organisé d'une manière assez rationnelle.

Toutes ces raisons réunies expliquent sans doute suffisamment la faiblesse littéraire de nos élèves. Et donc il conviendrait de chercher le remède approprié à chacun de ces maux.

Un pareil sujet, tout vaste qu'il est, a de quoi tenter l'esprit et la plume. Nous ne le traiterons pas néanmoins dans son ampleur. Voué par état à l'enseignement des lettres, c'est sur la question de méthode qu'il nous appartient de diriger notre attention. Nous avons déjà établi, à notre propre usage, un programme raisonné dont nous publions aujourd'hui l'exposé. Nos collègues des autres établissements seront bienvenus à nous exprimer leur avis sur ses lacunes, l'à propos, la possibilité ou les difficultés de son application.

° ° °

Bien écrire, au sens grammatical du mot, c'est exprimer sa pensée avec les termes qui s'y ajustent le plus exactement; c'est broder avec ces termes une phrase qui ne blesse l'oreille ni l'esprit soit par le défaut de correction soit par l'absence d'équilibre et de proportion; c'est coordonner, dans un seul alinéa, toutes les phra-

ses qui développent une même idée; c'est enfin boucler en un paragraphe unique les idées secondaires qui convergent ensemble vers la démonstration ou l'«illustration» d'une même pensée principale. Quiconque construit une page ou un chapitre en suivant ces lignes écrit grammaticalement.

Mais l'art d'écrire comporte aussi un aspect littéraire. Parmi les mots il en est qui ne se bornent pas à présenter l'idée toute sèche et nue; ils possèdent, ceux-là, une puissance d'évocation, une valeur picturale ou musicale qui accentuent celles de la pensée. Ils ajoutent à la vision intellectuelle qu'ils éveillent une sensation matérielle qui rend cette vision plus facilement perceptible. Toutes les phrases ne sauraient se présenter avec un sujet que suit un verbe flanqué à son tour d'un attribut ou de compléments. D'autres se développent par des oppositions ajoutées à ce sujet,à ce verbe ou à ces compléments; il en est même qui semblent se complaire à se charger d'incises sans nombre, à retarder pour nous la rencontre du sens complet, à nous ménager le plaisir de le découvrir enfin au bout d'une longue avenue. Des alinéas qui seraient seulement juxtaposés, qui exposeraient des idées disparates ou non liées entre elles, ne peuvent prétendre à constituer une composition. Celle-ci est une œuvre d'art, une broderie où tous les fils se tiennent étroitement enchaînés les uns aux autres. L'art suprême consiste à établir cette soudure sans qu'on la voie et à imposer

parfois pour la découvrir une véritable et patiente application.

Voilà, croyons-nous, ce qu'il nous faut apprendre à nos élèves si nous voulons satisfaire leur ambition et corriger le mal dont nous nous plaignions au début.

° ° °

Par quels procédés atteindre ce double résultat ? Y serons-nous parvenus le jour où nous aurons fait décrire à nos jeunes la terreur de *l'enfant orphelin à son réveil* ou le spectacle religieux qu'offre une *prière à bord d'un vaisseau?* Et s'ils ne sont pas eux-mêmes orphelins, et s'ils n'ont jamais aperçu la voile ou le mât d'un navire ? ! En sauront-ils davantage quand on aura bien ancré dans leur cerveau, avec nous ne savons plus quel manuel, que *la clarté consiste à exprimer ses idées d'une manière claire* ou quand on aura péroré des heures durant sur la distinction plus que problématique des styles simple, tempéré et sublime, des figures de pensée, d'imagination ou de sentiment ? Parce que nous aurons longuement démontré que la littérature est l'art du bien écrire comme l'éloquence celui du bien dire, nos élèves seront-ils devenus plus lettrés ou plus éloquents ?

L'art d'écrire est affaire de vision: vision directe par l'observation, vision indirecte par la lecture des auteurs. Il est affaire aussi de sentiment; l'on n'exprime bien que les émotions qu'on a soi-même ressenties. Il est affaire encore d'expression: comment bien rendre sa pensée si

l'on ignore les mots capables de la traduire, l'art de faire avancer une phrase sur deux pieds, la science de la coordination entre les mots comme entre les idées, la manière surtout de grouper ensemble les idées secondaires autour de la pensée principale pour former du tout un bloc homogène et solide ?

o o o

Dès lors, notre devoir dans l'enseignement de l'art d'écrire nous paraît tout tracé.

Il faut habituer les élèves à voir, à regarder surtout autour d'eux, au collège et pendant les vacances. Ils ne raconteront ou ne décriront aucune scène avec plus de brio que celle qu'ils auront "vue, de leurs yeux vue, ce qui s'appelle vu".

Cette première *observation* sera complétée par la vision indirecte des objets. C'est à quoi conduit la *lecture* des meilleures pages de la littérature ancienne ou moderne. Encore, la lecture, le professeur doit-il la guider lui-même, la conformer au tempérament de chacun des élèves, la préparer surtout pour que l'enfant sache quel profit tirer de son livre.

Nous croyons, on l'a deviné déjà, à la presque inutilité, du point de vue spécial de la formation à l'art d'écrire, d'expliquer longuement les *manuels de préceptes*. Nous reconnaissons de même le peu de profit de lectures faites à titre de confirmation et scandées par ci par là uniquement des banales appréciations: *beau, joli, sublime, magnifique, intéressant*. Nous affir-

mons surtout l'absolue nécessité de mettre les élèves en *contact direct avec les auteurs* par l'explication grecque, latine ou française, préambule indispensable à toute vraie traduction.

Cette *explication* rendrait compte de la valeur intellectuelle ou artistique des mots, de la correction et de l'imprévu des tours de phrase, de la liaison entre les phrases dans un même alinéa, de la convergence des alinéas vers la production d'un même effet total.

Pourquoi n'irions-nous pas jusque-là ? La méthode de l'explication pourrait devenir le *programme même des études littéraires*. Au lieu de réserver celles-ci pour les dernières années, on s'y adonnerait dans la première classe du cours. Dès les éléments ou sixième, on chercherait à enrichir le vocabulaire des enfants. En syntaxe ou cinquième, la phrase offrirait un ample sujet d'étude. L'analyse, l'organisation aussi de l'alinéa et du paragraphe formeraient la matière de l'enseignement en quatrième ou méthode. A partir de la troisième ou versification, on pourrait déjà *déduire*, de passages devenus intelligibles à l'aide des notions ainsi acquises, les *règles les plus générales* du style.

Cette initiation graduelle à la connaissance des procédés fondamentaux de l'art d'écrire permettrait aux maîtres des classes supérieures d'insister davantage sur les *genres particuliers* de composition. Pour ne point surcharger ces derniers, on aura confié au professeur de quatrième (méthode) l'étude et l'application du

style épistolaire. La narration et la description compléteraient le programme de troisième (versification). En seconde on garderait ainsi toute liberté pour s'exercer à l'analyse, à la critique et à la dissertation proprement littéraire. A la rhétorique ou première seraient réservés le discours et la dissertation morale. Quant aux classes de philosophie, elles sont d'avance désignées pour la dissertation philosophique. Une dissertation mensuelle d'histoire, dont le sujet concorderait avec le programme de chaque classe, achèverait heureusement cet ensemble d'exercices.

C'est bien aussi d'*exercices* que nous parlons en traitant ainsi des formes spéciales de l'art d'écrire. Sans doute le professeur devra énoncer les règles principales de chaque genre; encore vaudra-t-il mieux les tirer d'un texte d'auteur, description, narration, dissertation ou discours. Ce qui importe davantage, c'est que les élèves apprennent la pratique de ces genres *en s'y exerçant* eux-mêmes, nous oserions dire chaque semaine et sous les yeux du maître si possible. La facilité à composer qui caractérise tout Français quelque peu instruit provient tout autant de l'entraînement continuel du collège que des dispositions naturelles et de la préparation domestique.

o o o

Ce programme étonnera par son étendue. Que l'on y songe pourtant: il ne comporte rien autre que le programme d'autrefois, mais il

applique les mêmes données et procédés d'une manière peut-être plus méthodique. Il conduit du connu à l'inconnu, du simple au composé. Les chapitres subséquents auront pour objet de montrer comment l'exécuter dans les différentes classes.[1]

[1] Intentionnellement nous y multiplierons les indications bibliographiques. Les ouvrages indiqués fourniront le développement des considérations que nous aurons dû esquisser seulement

CHAPITRE I

LE VOCABULAIRE

La matière première de l'expression littéraire, ce sont les mots. L'étude du vocabulaire est donc la base sur laquelle il convient d'étayer la formation à l'art de composer. Si l'on prétend que l'écrivain, au moment où il exprime sa pensée, ne saurait séparer les vocables qu'il emploie de la phrase où il les enferme ni les phrases des alinéas ni les alinéas des paragraphes ou points, nous n'y contredirons pas. Nous ferons seulement remarquer que l'enseignement de l'art d'écrire diffère de sa pratique comme, dans l'art de bâtir, l'application des lois de la construction se distingue de l'étude de ces lois elles-mêmes. La séparation dont nous parlons, impossible à celui qui écrit, pourrait bien être la condition indispensable de succès pour celui qui *apprend* à écrire.

Cette importance de l'*étude des mots* comme fondement de l'éducation littéraire, elle fut naguère affirmée de nouveau par le ministre de l'Instruction publique de France [1]. La pédagogie appuie sur cette vérité: "Volontiers nous estimerions qu'à l'entendre parler, et à le parler nous-mêmes, nous *savons* le français. . . . (Soyons)

[1] Instructions, février 1909 (*Enseignement chrétien*, 28e année, n. 7, juillet 1909).

bien convaincus qu'il faut *apprendre* le français comme une langue étrangère; et, si le premier et le plus long labeur, quand nous étudions l'allemand ou l'anglais, est de nous assimiler leur vocabulaire, nous n'hésiterons pas à apprendre le vocabulaire français[2]." Si ce conseil est utile en France où l'on est censé connaître sa langue, combien plus ne le devient-il pas au Canada vu les conditions que nous a faites notre évolution politique? Aussi n'insistons-nous pas sur ce point de vue.

o o o

Le difficile, c'est d'organiser cet enseignement et de rendre vraiment pratique cette étude. Puisque l'esprit n'est jamais plus souple ni la mémoire plus impressionnable que dans l'enfance, il faut commencer le travail dès la classe de sixième (éléments). Plus tard, quand l'intelligence aura acquis plus de développement, elle aidera la mémoire, en les comprenant mieux elle-même, à mieux retenir les termes de la description, de la narration, de la critique et du discours. Mais, dès les premières années, il semble que, laissant de côté les abstractions et les vocables scientifiques, on puisse au moins graver dans le souvenir des élèves les termes de la vie courante, les expressions correspondant aux objets dont le contact leur est le plus fréquent et le plus familier.

[2] A propos d'une circulaire (*Etudes*, 20 juin 1909, pp. 775, 777).

Par exemple, il est honteux que des hommes d'âge mûr ne sachent encore désigner les différents outils ou les divers individus que par les expressions vraiment insignifiantes de *machine*, d'*affaire* ou de *chose*. Le mal, dû à une insuffisante formation, eût été prévenu si l'on avait enseigné à l'enfant les noms des fruits, des fleurs,[1] des couleurs,[2] des animaux, des arbres, des amusements[3], des voitures, des ustensiles. Pourquoi ne pas lui apprendre aussi à discerner les parties d'un tout, d'une fleur, d'une maison, d'une église, d'un harnachement, d'une installation électrique, d'un atelier quelconque ?

o o o

Fort bien! dit-on; mais comment mettre la main sur ces listes de mots ? qui nous fournira ces catalogues ? Pour avoir souvent regretté une pareille lacune, nous comprenons comme personne l'embarras où l'absence de vocabulaires spéciaux place professeurs et élèves. Le pis, c'est que le seul moyen de combler ce vide impose au maître un travail pénible: celui de rechercher à l'aventure les éléments de la matière. Pourtant le succès répond généralement à l'effort. A parcourir quelques dictionnaires illustrés,[4]

[1] Les roses (Bordeaux: *Peur de vivre*, 2e p., c. 9) — Les fleurs (Bordeaux: *Paysages romanesques*, pp. 191, 220, 222).

[2] Karr: *Voyage autour de mon jardin*, lettre 12.

[3] *Bulletin du Parler français au Canada* (v. VII, n. 4, déc. 1908; n. 8, avril 1909) — *Le Collégien* (v. IV, n. 3, mars 1909; n. 5, mai 1909).

[4] Rouaix: *Dictionnaire des idées suggérées par les mots* (Colin).

quelques manuels techniques[1], quelques livres composés *ad hoc*[2], on finit par dresser pour son usage personnel des listes assez précises et même assez complètes.

La tâche d'ailleurs est devenue plus légère depuis que la maison Colin, de Paris, a publié les livres de M. I. Carré et surtout les *Tableaux muraux* avec les notices explicatives de M. Simonnot. Ces dix cartes, composées chacune de quatre figures, placent sous les yeux de l'enfant la terminologie indispensable de tous les objets usuels, de toutes les scènes quotidiennes. Aussi comprendrions-nous mal que l'on négligeât de se munir d'un pareil instrument d'éducation.

° ° °

Encore faudrait-il savoir comment s'en servir. Là-dessus les excellents Frères des Écoles chrétiennes ont dit, croyons-nous, l'essentiel[3]: il n'est que de les suivre.

Les mots, on doit d'abord les *rechercher*, les arracher aux enfants. S'il s'agit de termes isolés, le maître sera tenu d'y apporter beaucoup du sien en multipliant les interrogations sur la cause, par exemple, pour suggérer l'effet (Que fait le vigneron?) ou sur l'effet pour obtenir la désignation de la cause (Qui fabrique les cou-

[1] Daryl: *Encyclopédie des sports* — Ouvrages signalés dans *B.P.F.* (v. VI, pp. 14-15; v. VII, pp. 13-14).

[2] Cloutier: *Recueil de leçons de choses* (Québec, 1885) — Rozan: *A travers les mots* (Ducrocq, 1881).

[3] *Eléments de pédagogie pratique*, v, II, sect. 1, liv. 2, c. 8. p. 1.

teaux ?). Du moins les aide-t-on dans cette recherche par le double procédé de l'énumération analytique (Que voit-on sur les murs de la classe ?) ou synthétique (Dans la classe le bois a servi à fabriquer quoi ?) et du groupement analogique. L'énumération est facile, vu la réalité de l'association des idées. L'élève éprouvera peu de peine à énoncer les termes qui se rattachent au corps humain (membres divers), au mot *boulanger* (pain, four, meunier, levain, etc); et le professeur n'en aura guère plus en se reportant aux catalogues de Rouaix et de Simonnot. L'analogie, procédé non moins naturel de l'esprit, rendra plus facile la découverte des rapports d'espèces (trouver un certain nombre de verbes relatifs à la parole), de sens (synonymes de *souffrance*), d'origine, ou des familles de mots [1].

Les termes ainsi recueillis, il serait périlleux que les enfants n'en comprissent pas la *signification*. L'étymologie, l'histoire et la littérature doivent ici entrer en ligne pour en enseigner à l'élève le sens propre, le sens figuré, le sens extensif. On opère tantôt sur des vocables isolés: en ce cas l'étymologie fournit souvent une définition rigoureuse [2], l'observation une défini-

[1] Bailly et Egger: *Racines grecques et latines* — Carré: *Vocabulaire français* — Dictionnaires de Littré et d'Hatzfeld, Darmesteter, Thomas.

[2] Darmesteter: *Vie des mots* — Bréal: *Essai de sémantique* — Bernier: *Notions d'étymologie* — Rozan (*op. cit.*) — Roullaud: *Rectification du vocabulaire* — Genin: *Récréations philologiques*, 2 vols (Paris, 1858).

tion approximative et parfois littéraire; tantôt sur des termes groupés entre eux: et l'on en étudie l'opposition, la gradation ascendante ou descendante, la ressemblance de son, de sens ou d'orthographe, v. g. synonymes, homonymes et paronymes [1].

En ces deux objets d'étude rien encore ne parle aux yeux de l'enfant. Pourtant, il faut qu'il voie! et qu'il voie en même temps qu'il apprend! Il reste donc au maître à *illustrer* les mots à mesure qu'il en fait découvrir l'existence et comprendre la signification. C'est en quoi le serviraient les vignettes de Larousse et de Rouaix, si la forme trop considérable de l'un et la trop grande réduction des figures de l'autre n'en rendaient le maniement difficile, auprès d'une classe nombreuse surtout. Aussi vaudra-t-il mieux recourir à quelques gravures représentant des scènes locales (le *Sanctus à la maison* de Huot) ou générales (l'*Angelus* de Millet), mieux encore aux tableaux muraux de la maison Colin. L'usage de ces cartes, si l'on ne possédait aucun des autres matériaux, les suppléerait tous amplement.

o o o

C'est l'emploi de ces dessins en couleurs qu'il est temps d'expliquer.

Dix tableaux composent la série. Trois fois par semaine, les mardi, vendredi et samedi, le professeur de sixième apporte avec lui l'une des

[1] Dictionnaires de synonymes de Girard, Guizot, Lafaye — Baillairgé: *Homonymes français* (Joliette, 1891).

gravures. Comme chacune d'elles comporte quatre figures, il recouvre d'une feuille trois d'entre elles et laisse à découvert celle seulement sur laquelle doit porter l'explication. Une baguette à la main, indiquant les objets à mesure qu'il interroge, il demande aux élèves pendant une demi-heure la nomenclature de ces mêmes objets, la leur fait trouver par des questions suggestives ou la leur indique à leur défaut. Pendant ce temps les élèves notent, sur un cahier destiné uniquement à la constitution du vocabulaire, les termes connus ou inconnus qu'on leur signale. Puis, la description faite en détail, on récapitule l'ensemble des mots fournis par l'étude de l'image.

Soit une leçon sur les *semailles d'automne*[1]. A mesure qu'ils les devinent ou qu'on les signale, les élèves écrivent, en regardant les objets auxquels ils correspondent, les termes *charrue*, *sillon*, *semer*, *herse*, *corbeaux*, *pluviers*, *brouette*, *pommes de terre*, *betteraves*, *carottes*, *batteuse*, *meule*, *mulots*, *berger*. L'inventaire achevé, on rassemble les notions acquises: "Un paysan conduit une *charrue* qui creuse de profonds *sillons*. Un autre *sème* le blé.... Un troisième enterre le grain avec la *herse* pour le soustraire aux *corbeaux* et aux *pluviers*. Au fond, une paysanne rentre avec une *brouette* les *pommes de terre*... On aperçoit une *betterave* près des *meules* que l'on bat pour empêcher les *mulots* de manger les

[1] C'est le 4e tableau (l'automne), 1ère figure (les semailles). Voir aussi la notice explicative de cette figure.

graines... Là-bas un *berger* garde les moutons."

On peut alors compléter ce premier travail par des leçons de *choses* portant sur l'image, v. g. phénomènes qui accompagnent l'automne (température, végétation, animaux), travaux (du jardinier, du bûcheron) et plaisirs de l'homme (chasse, *tourisme*), détail d'un des objets (histoire, culture, usage de la pomme de terre). Des *lectures* intéressantes, par exemple la *Saison des semailles* de V. Hugo, procureraient aux élèves un avant-goût de leurs études littéraires et une idée de l'usage auquel sont destinés les matériaux qu'ils viennent de recueillir. Quant aux essais de *phraséologie*, complément de l'étude des objets, nous aurons à y revenir prochainement.

Tout ce travail une fois accompli, la tâche n'est pas terminée; il reste à *contrôler* le degré d'attention des élèves. Un premier samedi, pendant une heure et en classe, on exige qu'ils écrivent proprement, en suivant l'image des yeux et en retrouvant les termes dans leur mémoire, la nomenclature des objets dont se compose la scène. Que les phrases s'enchaînent ou non, qu'elles soient plus ou moins boîteuses, peu importe: il s'agit ici de s'assurer qu'ils ont appris le *vocabulaire*.

Le samedi suivant ils devront, mais à la salle d'étude cette fois, rédiger une *composition* courte et suivie sur un sujet facile emprunté à l'image elle-même ou tout au moins connexe, v. g. un paysage d'automne d'après la figure, l'aspect du village natal à cette saison, les actions

des personnages représentés par la gravure. Ils en seront capables, puisque déjà ils posséderont le vocabulaire complet et qu'ils auront la scène présente aux yeux comme à l'esprit. Et d'ailleurs, dans la correction, le professeur tiendra compte surtout du parti qu'ils auront tiré de l'étude des mots.

o o o

Après une année de ce travail patient, méthodique et fructueux, l'élève aura parcouru le cycle entier des dix tableaux. Ceux-ci touchent à tous les aspects de l'existence quotidienne, objets de la nature, scènes domestiques, vie de la campagne et de la cité[1].

Cette matière première, qu'il aura observée, qu'il aura regardée avec attention et longtemps, qu'il saura dorénavant désigner, il faudra lui enseigner alors à la décrire en des phrases isolées d'abord, groupées ensuite, développées enfin. Cette tâche, il l'entreprendra en cinquième pour ne l'achever qu'en quatrième et en troisième par l'étude de l'alinéa et du paragraphe ou point. C'est le deuxième degré par lequel on atteint l'art de la composition, la *phraséologie*.

[1] Le *Musée scolaire* de la librairie Granger, à la fois leçons de choses et leçons de mots; l'ouvrage de Sarcey, *le Mot et la chose*; les divers écrits et publications de l'abbé Blanchard; enfin la conférence de l'un de nos anciens élèves, ajoutée à la présente plaquette, sont autant de documents utiles à consulter sur le même sujet.

CHAPITRE II

LA PHRASEOLOGIE

La composition, le mot même l'indique, est une œuvre d'architecture intellectuelle. Avec la matière première que sont les mots l'écrivain élève, sur une assiette solide, un édifice qu'il ordonne et décore en même temps d'une ornementation plus ou moins variée. Ce monument, quelque ambitieux que ce terme paraisse, c'est la phrase. Le moment est venu d'en étudier les éléments.

o o o

Or, la phrase comporte, comme un édifice sa base, un certain fondement. Si l'on se contente parfois d'asseoir la construction sur un seul rang de pierres ou une seule couche de ciment, plus souvent encore on superpose à cette assise première d'autres matériaux qui la fortifient et en augmentent la résistance. Le rang de pierres, en phraséologie, s'appelle la *phrase simple* ou *proposition;* les assises surajoutées forment la *phrase complexe* ou *phrase proprement dite.* Apprendre aux élèves à établir ce double fondement, c'est les exercer à la *construction grammaticale*[1]. Cette tâche, nous semble-t-il, revient

[1] Nous donnons à cette expression composée un sens un peu plus large que celui que lui attribue le père Longhaye (*Théorie des belles-lettres*, liv. III, c. 7, p. 1, 3e éd., 1900, p. 493).

tout naturellement aux professeurs de cinquième (syntaxe).

Au sujet de la phrase simple, l'important est de faire bien discerner aux élèves les pièces dont elle se compose d'ordinaire: le sujet, le verbe, l'attribut. Qu'ils remarquent aussi comment le redoublement du sujet ou de l'attribut ne détruit en rien cette simplicité de la phrase; celle-ci consiste tout entière dans l'unité du verbe employé à un mode personnel (L'esprit et le cœur purs et bons attirent Dieu et les hommes). Faisons-leur observer encore que l'inversion (Il s'est rencontré un homme) n'en change pas plus la nature que l'addition des locutions initiales (C'est que, c'est qui, quant à moi, voilà pourquoi, eu égard à, la raison en est que), le pléonasme (Je l'ai vu, dis-je, vu) ou l'ellipse (Belle tête, mais de cervelle point). Apprenons-leur enfin à distinguer les trois formes que toute proposition de ce genre peut prendre : la forme énonciative (affirmation, négation, doute, possibilité), la forme volitive (ordre, souhait, prière, imprécation, concession), la forme affective (exclamation) [1]. Alors seulement il sera temps de leur expliquer que la proposition ne comporte pas de toute nécessité trois éléments, mais se réduit souvent à un seul mot:

Sainte-Hélène! leçon! chute! exemple! agonie![2]

[1] *Revue littéraire* d'Ottawa, 1ère année, 1900, p. 58 — Verest :*Manuel de littérature*, liv. II, sect. 1, ch. 1, p. 1, art. 2.

[2] Hugo: *Le retour de l'empereur* (Légende des siècles).

On se trouve ainsi préparé à l'étude de la phrase complexe. Cette complexité provient de plusieurs causes. Essentiellement et en principe, elle repose sur le redoublement du verbe employé au mode personnel (Le cœur pur fascine et pénètre le ciel). En ce cas les propositions peuvent être juxtaposées (Le cœur pur fascine,pénètre le ciel) ou coordonnées (. . . fascine *et* pénètre). La complexité provient surtout du rôle que tiennent les composants à l'égard les uns des autres: leur fonction est principale (Le cœur pur fascine le ciel — Le cœur pur pénètre le ciel) ou secondaire (Le malade *que vous avez visité* est décédé). En ce rôle secondaire les propositions se groupent par subordination. Elles sont alors complétives (conjonctives avec *que*, *à ce que*, *de ce que* — infinitives — interrogatives indirectes) ou simplement circonstancielles (finales, consécutives, causales, conditionnelles, concessives, comparatives, temporelles, d'opposition, d'omission ou d'insistance) ou enfin relatives. Souvent aussi elles s'unissent au moyen de la coordination (L'homme *que* vous avez visité *et que* vous avez soigné est décédé).

"Grammaire que tout cela! Et que viennent faire vos observations grammaticales dans une étude sur l'art de la composition littéraire?" — Grammaire, oui; mais retenons que le style ne saurait pas plus se passer des moyens grammaticaux que des moyens musicaux et des figures.

Ce principe admis, nous nous écrierions volontiers avec un professeur distingué: "Moins

de grammaire, plus d'analyse![1]" Il nous sourit fort peu que l'on enseigne aux élèves cette terminologie souvent compliquée et obscure. Ce que l'on ne saurait omettre au contraire, c'est de leur faire comprendre la valeur respective des propositions diverses qui composent une phrase et la fonction qu'elles exercent les unes par rapport aux autres. Comme cette fonction est marquée par des particules à signification précise, ce sont ces particules et le sens qui s'y attache qu'on doit leur apprendre à distinguer et leur ancrer dans la mémoire[2].

Par quels exercices sera-t-il possible d'y parvenir? Il en est un premier qui se présente de lui-même à l'esprit. L'apprenti horloger n'arrive à la connaissance de son art qu'à force de décomposer des mécanismes. De même, par la *décomposition* des phrases qu'il aura rédigées dans ses travaux hebdomadaires ou semi-mensuels, l'élève se rendra maître de la construction phraséologique. Quand il en aura surpris les secrets, qu'on l'exerce à *tranformer* certaines phrases, à les faire passer de leur fonction d'indépendantes à un rôle secondaire ou inversement. C'est plus tard seulement qu'on peut l'amener à *inventer* de lui-même des phrases détachées ou combinées. Ici le procédé est simple. Quand on a terminé l'enseignement du vocabulaire,

[1] Boué: *Enseignement chrétien* (1894, pp. 590-594; 1898, pp. 6-70) — Ragon, *ibid* (1897, pp. 582-584).

[2] Ragon: *Grammaire française* (cours supérieur), syntaxe, liv. II, c. 1-3.

disons celui des semailles d'automne, on envoie un élève au tableau mural. Le professeur pose une question et l'élève y répond en désignant avec une baguette l'objet sur lequel porte la réponse. La question peut l'inviter à énoncer une relative (Le paysan *qui* sème le grain longe le sillon), une circonstancielle quelconque de cause (Les corbeaux s'abattent sur la terre labourée *parce que* la charrue a mis des vers à nu), de temps (*Quand* il veut l'ensemencer, le paysan laboure son champ), de condition (Les hirondelles périraient *si* le froid les surprenait).[1]

Tout, dans cette acquisition, dépend de l'art avec lequel le maître diversifie la forme de ses questions; la variété de la réponse en découle tout naturellement.

o o o

En posant cette base, l'élève aura donné à sa phrase la correction grammaticale. Il faut qu'il sache ensuite asseoir dessus une construction *littéraire*. Le principe de cette construction, dont l'enseignement coïnciderait avec la quatrième (méthode), réside dans les exigences combinées de la raison et de la passion (imagination ou sensibilité). Les propositions se suivront et s'uniront tantôt selon l'ordre des sentiments (construction oratoire ou pathétique), tantôt d'après l'ordre des idées (construction logique).[2]

[1] *Tableaux* Colin; notice explicative du 4e tableau — Frères des Ecoles chrétiennes: *Eléments de pédagogie pratique*, v. II, sect. 1, l. 2, c. 8, p. 2.

[2] Lire le développement de cette théorie dans Longhaye, *op. cit.*, l. III, c. 6-7.

C'est Aristote qui a fourni le plus complète définition de cette ordonnance logique. D'après lui, une phrase est "un discours ayant par lui-même un commencement et une fin avec une étendue facile à mesurer d'un coup d'œil".[1] C'est dire que la phrase, pour être conforme aux exigences de la raison, réclame la justesse des proportions, l'unité, la distribution correcte des éléments. Cette disposition défend que l'on sépare les adverbes et adjectifs des mots qu'ils modifient (Le coup fit, *heureusement*, une blessure peu grave — Une effusion de sang *inutile*), que l'on se serve de pronoms ambigus ou que l'on néglige la ponctuation[2]. En vertu de l'unité se trouvent exclues la pluralité des sujets, la diversité des antécédents auxquels se rattachent les relatives[3], les parenthèses multipliées et même les *queues*. Quant à la brièveté, on l'obtient en ne rapprochant pas dans une même phrase des idées disparates et décousues, en ne la surchargeant pas de mots inutiles ou de doublets[4],

[1] *Rhétorique*, III, 9.

[2] Verest, *op. cit.*, art. 3 — Vincent: *Théorie de la composition*, l. IV, c. 3, art. 3 — Klein: *Enseignement chrétien* (1895, pp. 577, 615).

[3] Sur la question des *qui* et des *que* il faut s'entendre. Le XVIIe siècle les prodiguait, le XIXe les proscrit. N'y aurait-il pas exagération de part et d'autre? Selon nous, voici la règle: Rien ne s'oppose à ce qu'on les multiplie. Seulement, il ne faut pas les subordonner à des sujets différentes (L'homm *qui* a vu la procession *qui* passait dans la rue *que* j'habite), mais les coordonner tous à un même antécédent (Bossuet: Celui *qui* règne... *à qui* seul appartient... est le seul *qui* se glorifie... et *qui* soit).

[4] Pour les exemples voir les auteurs cités dans la note 2 et, en plus, Albalat: *L'art d'écrire en vingt leçons.*

en supprimant les liaisons faciles à suppléer. La phrase suivante nous semble offrir le type de cette construction logique: "Si Alexandre fut demeuré paisible dans la Macédoine (condition présupposée à l'existence des effets), la grandeur de son empire n'aurait pas tenté ses capitaines (effet immédiat) et il eût pu laisser à ses enfants le royaume de leurs pères (effet médiat, conséquence du premier)". On devine sans peine que l'exemple est emprunté au Bossuet de l'*Histoire universelle.*

Si la raison est impérieuse et ne permet guère de diversifier la phrase, il en va tout autrement de l'imagination et de la sensibilité. La construction pathétique se règle sur les intentions de l'écrivain et les désirs secrets de ses lecteurs. Désirs et intentions obligent à cultiver la variété de la phrase.

Pour enseigner à ses élèves comment atteindre ce résultat, le professeur n'aura que l'embarras du choix; les moyens sont infinis. Les élèves pourraient être appelés d'abord à faire passer par tous les cas un terme simple (Servir Dieu, c'est régner — Service de Dieu, tu nous fais rois — Etre roi est le prix du service de Dieu — Au service de Dieu qui se soumet est roi — La royauté récompense le service de Dieu — Par le service de Dieu l'homme devient roi) ou son synonyme (Etre serviteur de Dieu, c'est être roi — Une dignité de roi paye la soumission aux lois de Dieu — En servant Dieu on est roi).

Une proposition comprend plusieurs idées:

chacune de ces idées peut à son tour tenir le rôle de sujet. Soit la proposition: *On apprend vite l'anglais en le parlant.* Décomposons les cinq éléments (élève, science, célérité, anglais, conversation) et nous obtiendrons par ce procédé cinq phrases différentes (Les *élèves* apprennent vite l'anglais en le parlant — *Apprendre* l'anglais demande peu de temps quand on le parle — De *rapides* progrès récompensent l'élève qui parle anglais — L'*anglais* s'apprend vite par la conversation — *Parler* l'anglais, voilà le plus sûr moyen de l'apprendre) [1].

Est-ce tout? Pas encore. Nous n'avons ainsi que cinq propositions énonciatives avec le tour affirmatif. En reprenant chacune d'entre elles et en lui conservant la valeur d'un énoncé, on peut en faire une potentielle (S'il veut apprendre l'anglais rapidement, que l'*élève* le parle) ou une interrogative (Un *élève* apprendra-t-il plus vite l'anglais qu'en le parlant?) et ainsi de suite pour chacune des cinq formes de l'énoncé (Si l'on s'en sert en conversation, *apprendre* l'anglais est affaire de peu de temps). Il y mieux toutefois. La proposition énonciative est souvent sèche: transformons-la en une volitive (*Elève* A, vous parlerez l'anglais pour l'apprendre en peu de temps) ou en une affective (Comme il faut *peu de temps* pour apprendre l'anglais quand on le parle!) et faisons subir la même série de changements aux cinq formes de la pensée

[1] Reniez: *Prose latine*, v. II, p. 138.

première. Voit-on ce que l'expression, par cette gymnastique, gagne en souplesse et en facilité?

Un moment viendra où, pour avoir longtemps fait un usage voulu de procédés, l'esprit les emploiera sans y songer[1].

o o o

Le professeur de quatrième (méthode) qui aura parcouru ce cycle aura familiarisé ses élèves avec la forme commune de la phrase. S'il veut compléter son enseignement par le contraste, il n'aura qu'à déchiqueter devant eux quelques-uns de leurs propres essais ou bien à emprunter des exemples aux ouvrages divers de M. Albalat, même à celui de M. Lanson[2].

Combien de malavisés enchaînent leurs phrases avec autant de suite que Sganarelle en mettait à lier ses raisonnements![3] On s'est longtemps moqué du tour de force de M. Patin à propos du chapeau thessalien d'Ismène:

"Ce chapeau, fort classique, [porté ailleurs par Oreste et Pylade arrivant d'un voyage, dont Callimaque a décrit les larges bords dans des vers conservés, précisément à l'occasion du passage qui nous occupe, par le scoliaste, que chacun a pu voir suspendu au cou et s'étalant sur le dos de certains personnages de bas-reliefs], a

[1] La plupart de ces procédés, et d'autres qui seront indiqués plus loin, sont exposés dans l'essai de stylistique de Pradin: *Enseignement chrétien* (1903, pp. 417 *et seq.*).

[2] *Art de la prose* (Paris, *Annales*, 1909).

[3] *Don Juan*, V, 2.

fait de la peine à Brumoy qui l'a remplacé par un parasol![1]"

A-t-on assez ri encore de l'élucubration suivante échappée à un Sainte-Beuve[2]?

"Le jour où, pour le triomphe d'Auguste, on célébrait les jeux au Cirque et où Virgile, ayant accompli le chef-d'œuvre de ses *Géorgiques*, venait sans doute de Naples à Rome pour être témoin de tant de magnificences; ce jour où il ressentait en lui, dans cette âme de poëte qu'est au plus haut degré l'âme de tous, cet immense besoin de paix et de félicité dans la grandeur qui était alors le cri impérieux de tout le monde romain — [besoin de paix si puissant et si véritablement sorti des entrailles de la terre que le pieux et savant Tillemont n'a voulu y voir qu'une soif instinctive et un pressentiment de cette autre paix divine qu'allait apporter dans l'ordre moral le Sauveur du monde] — ; ce jour où le temple de Janus enfin était fermé, ce qui ne se voyait que pour la troisième fois depuis la fondation de Rome (non pas qu'il n'y eut eu encore quelques troubles en Espagne, dans les Gaules et ailleurs, *mais cela*, dit Tillemont, *ne se considérait pas dans la grandeur de l'Empire*);– ce jour-là Virgile sentait déjà flotter en lui le cadre et le monde de son *Enéide* et, s'il fallut un mot d'Auguste pour l'y décider, ce mot ne fit

[1] *Etudes sur les tragiques grecs:* Oedipe à Colone, 5e éd., 1877, pp. 220-221.

[2] *Etude sur Virgile*, II, préface à la traduction de F. Lemaistre.

qu'éclairer à ses propres yeux son désir, lui en donner le courage et illuminer rapidement en lui le chaos fécond qui aspirait de soi-même à la lumière."

Albalat a ridiculisé avec raison le galimatias commis par le bon abbé du Bos [1]. Combien il se serait amusé à lire les périodes funambulesques dont nos journalistes sont devenus coutumiers! Voyez celle-ci [2]:

"L'innocent accusé d'un crime dont la pensée seule suffirait à le faire rougir de honte; l'honnête homme qu'un malheureux concours de circonstances conduirait devant ses pairs pour répondre à l'accusation d'une faute infamante qu'il n'aurait jamais commise; l'homme juste et bon, dont toute une vie non seulement de devoir et d'honneur mais de gloire resterait impuissante à détruire les machinations des ennemis qui ont juré sa perte; le patriote ardent et sincère qui se verrait imputer d'autres motifs après avoir dépensé, pour son pays et le bonheur de ses concitoyens, le meilleur de son talent et des dons précieux dont la Providence l'avait comblé; cet homme-là et cet homme-là seul, après avoir subi les angoissantes tortures d'une accusation aussi humiliante qu'injuste; après avoir senti son cœur se briser et saigner devant l'abandon de ceux qu'il avait jusque-là considérés comme des amis sincères et dévoués; après avoir subi l'humiliante

[1] *Art d'écrire*, 10e éd., 1904, p. 97.

[2] Citée dans *la Vérité* de Québec, 2 mai 1908.

et indicible torture des regards soupçonneux; après avoir éprouvé enfin les affres du doute en une justice immanente; cet homme-là seul pourrait comprendre la profonde émotion que dut éprouver l'honorable M..... en entendant l'un des plus éloquents de ses collègues, au nom de la députation et au nom de la province, faire la suprême revendication de son honneur outragé."

Si l'auteur eut ajouté une seule proposition à ce torrent, il aurait du coup noyé son lecteur.

Il n'y aurait pas mieux réussi néanmoins que l'écolier, en veine sans doute de *faire de l'art*, qui écrivait sans remords aucun:

"En dépit du principe de droit public qui est de laisser subsister les lois d'un peuple conquis [a) *jusqu'à ce que* le vainqueur en établisse de nouvelles avec sagesse et justice (en ne changeant que les lois qui ne sont pas indifférentes en soi et conservant les autres), b) 1) *parce que* (dans un pays où les lois ont été établies depuis longtemps) les hommes ont eu de fréquentes occasions de sentir sur eux-mêmes ou d'observer sur les autres la force coercitive de ces lois, 2) *parce qu'*ils en ont gardé des impressions qui les arrêtent dans leurs actes et 3) *parce que* même ceux qui n'ont pas vu exercer ces lois ni ne les ont apprises en ont une connaissance traditionnelle (connaissance suffisante et nécessaire pour connaître les conséquences et les effets de leurs actions et les guider dans la vie)], en dépit de ces principes de justice, le roi d'Angleterre seul

commande de changer nos lois [1) *tandis que* le parlement aurait dû proposer d'abord, 2) *tandis que* le roi n'aurait dû que sanctionner]" ! ! !

A montrer l'absurdité d'une phraséologie pareille on enseigne peut-être mieux l'art d'écrire qu'à expliquer aux élèves longuement et théoriquement les règles de la période.

o o o

Il y aurait enfin avantage à leur proposer de temps à autre un *thème d'imitation*. Il porterait tantôt sur l'idée de l'auteur tantôt sur le tour même de la phrase. Le parallèle suivant offre un bon exemple du premier:

THEME:

En ce monde chacun trouverait bien sa place; mais le malheur est que nul ne sait ni la chercher ni se contenter de celle qui lui convient.

Aussi ne voit-on partout que déclassés malheureux et gênants.

IMITATION:

En ce monde pourtant chacun a sa place. Trône, fauteuil ou tabouret, les sièges ne manquent pas; malheureusement le nom des gens n'est pas inscrit sur le dossier et l'on n'a ni la patience ni la simplicité de chercher un peu son numéro. Aussi ne voit-on qu'affolés ignorant leur mesure, se ruant aux premières, s'étouffant dans le même fauteuil et troublant le spectacle,

au lieu d'aller s'asseoir modestement sur le petit strapontin qui les attend dans un coin [1].

Quant au second, on lira, dans l'article de Pradin [2], l'effort tenté par un jeune homme pour reproduire, au sujet de l'humilité de Marie, toute une page de Descartes concernant le style de Guez de Balzac.

o o o

Cette fois, croyons-nous, l'édifice est complet: base et construction, nous avons touché à tous les éléments de la phrase. On se rappellera seulement que, pour rendre cet enseignement efficace, il faut le faire pratiquer par des exercices; un par quinze jours ne serait pas de trop. La meilleure manière consisterait peut-être à proposer un texte, composé de phrases fautives qu'auraient commises les élèves eux-mêmes dans leurs travaux et qu'on les chargerait de retoucher. Ils y apprendraient, avec l'art de la phrase, la nécessité aussi de la revision. Ce serait double profit pour eux, double joie pour le maître [3].

[1] Droz, Gustave: *Tristesses et sourires*, 1884, p. 167.

[2] *Enseignement chrétien*, 1903, pp. 507-508.

[3] Sur toutes ces questions lire Arsène Petit: *Grammaire de l'art d'écrire* et Constans: *Le style enseigné par les leçons de choses*.

CHAPITRE III

LE PARAGRAPHE

Les mots ne nous ont pas été fournis pour être employés indépendamment les uns des autres, mais pour s'unir dans la phrase et y exprimer la pensée par leurs rapports entre eux. De même une phrase ne saurait demeurer isolée et doit s'allier à d'autres pour constituer un tout. Le résultat de ce mariage entre les phrases s'appelle un *paragraphe* ou un *alinéa*. La phraséologie comporte donc, comme un complément nécessaire, l'étude du paragraphe.

o o o

Pour en comprendre la nature, il suffit de se rappeler que tout essai littéraire suppose "une idée principale commentée par des idées secondaires qui sont à leur tour expliquées et mises en relief par des détails plus particuliers encore et sortis d'elles-mêmes [1]." Dans la langue technique, l'énoncé de l'idée principale constitue la *proposition* ou *exposition;* chacune des idées secondaires forme un *point* et l'ensemble des *points* s'appelle *développement*, *amplification* ou *confirmation;* enfin les détails particuliers qui illustrent ces idées portent le nom de *paragraphes.*

[1] Henry: *Explication et analyse des auteurs français*, p. 176.

L'on constate que, plus l'ambition dévore ses victimes, plus les malheureuses s'évertuent à entretenir le fauve dans leur cœur. On se demande quelle peut bien être *la cause* d'une telle absurdité. Le mal semble provenir de ce que les ambitieux sont *aveuglés* au point de ne pas apercevoir le tort qu'ils se font à eux-mêmes. Cette cécité, le moraliste doit la guérir. L'*aveuglement des ambitieux* deviendra ainsi l'*idée générale* autour de laquelle se concentreront ses réflexions. Or, cet aveuglement paraît consister en ceci que les ambitieux, qui aspirent à un bonheur illusoire, ne voient pas qu'ils atteignent, au bout de leurs poursuites, un malheur réel. Illusions à l'endroit du bonheur imaginaire, méconnaissance du malheur certain: voilà les deux idées secondaires, donc aussi *les deux points* de l'amplification. Laissons de côté les illusions et essayons de démontrer à l'ambitieux la certitude de son infortune à venir: comment nous y prendre? Nous remarquons que le malheureux est torturé par l'ambition et quand il poursuit son objet et quand il l'a enfin obtenu. Tortures de l'ambitieux pendant qu'il cherche à satisfaire sa passion, tortures pires encore quand il croit l'avoir satisfaite: ces deux détails développent l'idée d'un malheur évident et fournissent donc les deux *paragraphes* du second point. Les souffrances qu'engendrent chez le misérable ses propres passions, la lutte avec les compétiteurs, l'inquiétude de l'attente et la crainte d'un échec donneront lieu à quatre *phrases* qui

illustreront le premier paragraphe. Quatre autres *phrases* sur le désir de monter plus haut, le trouble provoqué par les moindres ennuis, les efforts pour se maintenir, le fardeau des occupations composeront l'explication du second paragraphe.

D'après cette page de Bourdaloue[1] le paragraphe n'est donc qu'un assemblage de phrases allant à mettre en lumière un même détail. S'il est uni à un autre assemblage pareil qui illustre un autre détail, le groupe tend à faire mieux saisir une idée secondaire dans laquelle rentrent les deux paragraphes. Joint ou non à d'autres, le paragraphe possède sa consistance propre, celle que lui fournit l'idée commune dont chaque phrase est une photographie différente. Cette unité intrinsèque est la grande loi qui le régit: un paragraphe, où se rencontreraient des notions étrangères à l'idée qu'il a pour objet d'éclairer, serait vicié par le fait même. D'autres lois encore le gouvernent; pourtant, quiconque respecte cette unité essentielle obéit par là même aux autres règles.

o o o

Est-il seulement nécessaire d'y obéir? et le paragraphe doit-il vraiment être enseigné dans les cours de lettres? M. Lanson l'affirme avec raison: "J'ai vu des volumes de 400 pages où il n'y avait point d'alinéas: ils pouvaient être excellents, ils étaient illisibles. Une composition de quatre pages qui n'est point partagée en

[1] Sermon sur *l'Ambition*, premier point.

paragraphes, où l'on ne va point à la ligne en passant d'une idée importante à une autre idée importante, où l'écriture enfin ne sépare point visiblement ce que l'esprit sépare idéalement, est insupportable [1]."

Cette division matérielle des idées exprimées est si utile que tous les grands écrivains se sont biens gardés de la négliger. Larmatine déclare que "*deux grands génies* protestaient contre l'arrêt de mort de l'intelligence" porté par le césarisme napoléonien. Deux paragraphes, consacrés l'un à Mme de Staël et l'autre à Chateaubriand, expliquent cette assertion générale [2]. Si la *Nuit en Amérique* de ce dernier n'eut pas fait partie d'un ensemble plus complet, il l'aurait divisée naturellement en trois paragraphes: le premier eût décrit le firmament, l'aspect de la terre aurait fait l'objet du deuxième, les impressions du spectateur constituant le dernier [3]. *L'Orage* de Barthélémy appellerait une division analogue s'il ne rentrait dans un chapitre détaillé: d'après la chronologie, l'auteur dessine le tableau de la nature avant, pendant et après la tempête [4]. Massillon, encore plus méticuleux que Bourdaloue en cette matière, servirait de thème à toute une étude. Brunetière s'est donné la peine de montrer par un exemple

[1] *Conseils sur l'art d'écrire*, p. 135.

[2] *Destinées de la poésie* (1ères Méditations).

[3] Cf. *le Collégien*, v. IV, juin 1909, p. 103.

[4] Frères des Ecoles chrétiennes: *Leçons de langue française* (cours supérieur), p. 290.

que la constitution du paragraphe est la manière même de l'orateur[1]. La seconde partie du tableau où le prédicateur raconte la fin du pécheur, dans le deuxième point du *Sermon sur la mort*, fournit au critique le *schema* suivant:

II—Souffrances du moment présent (17 paragraphes)	6 surprises (6 paragraphes)	
	7 séparations (7 paragraphes)	Biens Magnificence Honneurs Corps Proches Monde Créatures
	4 changements (4 paragraphes)	

L'emploi du paragraphe est si conforme au bon sens que les maîtres organisent parfois leur phrase même d'après ce type. Bourdaloue a construit sur ce modèle chacune des phrases qui prouvent, dans son sermon sur l'*Ambition*, l'aveuglement de l'ambitieux: plus loin nous en signalerons une en particulier à propos des tours. Pradin en mentionne d'autres, non moins remarquables de ce point de vue, de Droz, de la Bruyère, de Bossuet[2]. Nous reproduisons celle-ci à titre d'échantillon:

"Quelque haut qu'on puisse remonter pour rechercher dans l'histoire les exemples des grandes mutations, on trouve que jusqu'ici *elles*

[1] *Essais sur l'histoire de la littérature française*, 1ère série, art. 3, pp. 83-84.

[2] *Enseignement chrétien*, 1903, pp. 505-506.

ont été causées (proposition: causes des révolutions) ou par la *mollesse* ou par la *violence* des princes (division: deux causes); en effet (confirmation), quand les princes, *négligeant* (1ère partie — mollesse) leurs affaires et leurs armées, ne travaillent qu'à la chasse, comme disait cet historien, n'ont de gloire que pour le luxe ni d'esprit que pour inventer des plaisirs, ou quand, emportés par leur *humeur violente* (2ème partie — violence), ils ne gardent plus ni lois ni mesures et qu'ils ôtent les égards et la crainte aux hommes en faisant que les maux qu'ils souffrent leur paraissent plus insupportables que ceux qu'ils prévoient, alors (péroraison) ou la *licence* excessive (effet de la mollesse) ou la *patience* poussée à l'extrémité (effet de la violence) menacent terriblement les maisons régnantes [1]."

o o o

Puisque l'usage du paragraphe s'impose à l'écrivain, d'après quelles lois doit-il le constituer? Nous en avons indiqué la première en expliquant sa nature même. Un paragraphe ne peut contenir rien de plus et rien de moins que le détail auquel il se rapporte; il se borne à un sujet distinct de tous les sujets voisins. On s'étonne de voir le maître écrivain de chez nous séparer d'abord en deux paragraphes un fait et la conclusion qu'il en tire, puis rattacher à cette conclusion, dans le second paragraphe, l'explica-

[1] Bossuet: *Oraison funèbre de Henriette de France.*

tion du mot qui la termine, une réflexion générale et une idée toute différente [1].

De cette unité essentielle découlent deux corollaires. Le paragraphe exclut les digressions tout comme la phrase: le vice qui gâte le passage tant décrié de Ste-Beuve le corromprait lui-même. Les parties ne sauraient non plus s'étendre d'une manière démesurée sans exposer le lecteur à perdre de vue l'objet principal, le détail secondaire qui a motivé le paragraphe.

Pour rendre cet objet principal plus perceptible, est-il nécessaire de l'annoncer dès la première phrase? En général, il semble que ce soit préférable pour mettre, dès le début, la pensée bien en relief. Ainsi agissent Lamartine dans les *Destinées de la poésie* (Deux grands génies.... Mme de Staël.... M. de Chateaubriand) et l'auteur du *Génie* dans sa *Nuit en Amérique* (L'astre solitaire monta dans le *ciel*... La scène sur la *terre*). Certains écrivains usent volontiers du chiasme. Quand les idées-mères de deux paragraphes forment une antithèse, ou bien ils annoncent l'idée du premier dès la première phrase et celle du deuxième dans la dernière ou bien ils réservent l'expression de la première idée jusqu'à la fin du premier paragraphe et y opposent la seconde dans la première phrase du deuxième. M. Chapais résume de cette façon le premier point de sa conférence sur la *Nationalité canadienne-française* et prépare le deuxième :

[1] Chapais, M. Thomas: *Discours et conférences*, p. 27.

"Voilà ce que nous avons été dans le *passé* — Que sommes-nous *maintenant?*[1]" D'autres encore énoncent le thème au début et le reprennent à la fin de manière à boucler le commencement et la fin de chaque paragraphe, puis à relier le second au premier du même coup. Rien n'est plus caractéristique de ce procédé que le discours de Brunetière à l'orphelinat du Vésinet : "Vous êtes le souvenir.... Vous êtes le souvenir! — Pourquoi faut-il que vous soyez aussi le regret?.... Vous êtes le regret! — Mais vous êtes aussi l'espérance.... Et c'est pour tout cela que vous êtes aussi l'espérance![2]"

Dans l'intérieur même du paragraphe les phrases doivent-elles être coordonnées entre elles ou simplement juxtaposées? Chateaubriand (*Nuit en Amérique*) tantôt juxtapose (La scène sur la terre.... La rivière) tantôt coordonne (..reposait sur un groupe de *nues*. Ces *nues*). Dans la description et l'énumération on se contente presque toujours de juxtaposer; les œuvres de démonstration et de raisonnement exigent la coordination. Cette liaison des phrases ne doit pourtant pas reposer sur des transitions venues de l'extérieur (Nous avons parlé de la rivière; parlons maintenant de la prairie qu'elle arrose), mais dépendre de la connexion des pensées et des objets (On voyait les cailloux d'argent miroiter sur le lit de cette rivière qui serpentait à

[1] *Op. cit.*, p. 24.

[2] *Discours académiques*, dernière allocution — Cf. *Revue littéraire* d'Ottawa, II, pp. 283-286.

travers une prairie verdoyante. *Cette prairie*..) ou de leur opposition: "Vous ne nous avez pas seulement empêché de nous décourager; vous nous avez même appris à espérer[1]." L'absence de particules verbales, la soudure par les idées sont le signe infaillible d'un esprit mûr.

En fait, le meilleur moyen de rattacher les unes aux autres les phrases d'un même paragraphe, c'est de les y placer dans l'ordre qu'impose la suite naturelle des pensées. Que cet ordre soit celui de l'histoire, la disposition chronologique est tout indiquée. S'il s'agit d'un raisonnement, la logique entraîne l'enchaînement des parties de la preuve. Quant au sentiment, il n'est que de laisser parler son cœur et les phrases en reproduisent le mouvement. A étudier, de ces divers points de vue, un paragraphe de Mme de Sévigné, un de Brunetière, un de Michelet[2], on apprendra toujours plus que dans les ouvrages théoriques[3].

On pourra de même étudier le procédé qui fait du *Parfum de Rome* de Louis Veuillot ou de son *Ça et là* des ouvrages à part en ce qui regarde le paragraphe. Remarquons toutefois que, quand on est comme lui un maître du style, on peut se permettre de passer à la ligne chaque fois que l'on commence une phrase; pareille exception ne

[1] Brunetière, *ibid.*, troisième point.

[2] Pour Michelet, lire *Histoire de France*, v. V, pp. 128 *et seq.*

[3] Toutes les lois du paragraphe sont fort bien exposées dans Williams: *English grammar and composition*, c. 26, pp. 234-240 (Londres, Longmans et Greene, 1909).

saurait pourtant devenir une loi générale. Tenter d'imiter Louis Veuillot en ce point, c'est s'exposer à un démarquage maladroit. M. Lanson a raison: "Ces alinéas mettent toutes les idées sur le même plan, et la confusion renaît . . . . Diviser un sujet n'est pas le morceler; en séparer les éléments naturels n'est pas le découper en menus fragments [1]."

o o o

Mieux vaut enseigner à construire le paragraphe, comme sa nature même le réclame, en un groupe de phrases réunissant les détails particuliers qui développent une idée secondaire. Les Frères des Écoles chrétiennes, dont la pédagogie regorge de sens pratique, proposent à ce sujet deux sortes d'exercices [2].

La seconde s'adresse à des élèves assez avancés: elle repose sur l'invention. On leur fait composer un certain nombre de phrases sur les avantages d'une vertu, par exemple ceux de la loyauté. Puis, on exige qu'ils condensent ces phrases en deux ou trois autres dont ils ont à chercher et à marquer le lien pour les rattacher enfin à l'idée générale de loyauté qui les commande et composer ainsi le paragraphe. Plus tard, au lieu de fabriquer un paragraphe unique, ils devront en inventer deux ou trois sur un même sujet et les grouper, comme les phrases de chacun d'eux, autour d'un point central. Ils décriront

[1] *Conseils sur l'art d'écrire*, pp. 134-135.

[2] *Eléments de pédagogie pratique*, v. II, sect. 1, liv. 2, c. 8, art. 3.

"le travail aux champs, le transport des gerbes dans les granges, le repas à la ferme" et représenteront ainsi le temps de la moisson "comme celui du *labeur* courageux, joyeux et fécond."

Semblable résultat suppose l'expérience déjà acquise de l'art littéraire. La première sorte d'exercices s'inspire plutôt de l'étude des auteurs et ne réclame qu'un travail d'analyse Il s'agit de disséquer les phrases d'un paragraphe connu pour retrouver les détails qui en forment le fond et l'idée d'ensemble où ils se rattachent. Par là les élèves constateront l'unité du développement et l'absence d'éléments étrangers. Ainsi, dans la *Nuit en Amérique*, lune+nues=ciel, rivière+arbres+savane=terre. Après qu'ils ont acquis le tour de main par la dissection de paragraphes isolés, on les exerce à décomposer des paragraphes détaillant une idée commune: ciel+terre=nuit. Ils remarquent ainsi la diversité du développement dans chaque paragraphe en particulier, l'unité fondamentale qui en fait un tout et constitue le *point*.

o o o

En s'appliquant à cette dernière tâche, sous la direction du professeur de quatrième (méthode), les élèves auront appris que les paragraphes d'une œuvre littéraire ne sont pas indépendants les uns des autres. Déjà la pensée générale qu'ils illustrent les relie entre eux; en plus, il existe des soudures entre la fin de l'un et le début de l'autre. Ces liens plus apparents, ce sont les *transitions*.

CHAPITRE IV

LES TRANSITIONS

L'enfant qui raconte à sa mère les péripéties de l'incendie auquel il vient d'assister relie instinctivement les diverses parties de sa confidence avec toute une série d'attaches visibles. "*D'abord* on a vu sortir la fumée... *Et puis après*, le *gong* (tocsin) a sonné au poste des pompiers... *Et puis après* on a entendu venir les voitures..... *Et puis après* ils ont déroulé les boyaux..... *Pendant ce temps-là* les gens jetaient par les fenêtres tout ce qu'ils pouvaient..... *A la fin* l'eau coulait partout et parvint à dominer le feu."

L'enfant a raison. Il sent que les phases de ce spectacle se juxtaposent, mais ne découlent pas nécessairement les unes des autres. La nature lui inspire donc d'en marquer la succession en rattachant par des fils extérieurs les divers événements afin de permettre à son interlocuteur de suivre exactement le drame. L'enfant a raison encore une fois, sans qu'il sache cependant pourquoi.

C'est aussi sans y trop réfléchir que les élèves multiplient dans leurs œuvres littéraires les liens d'emprunt. Mais, à la différence des enfants, ils ne sauraient prétexter l'instinct naturel. Qu'ils agissent ainsi quand ils rédigent une narration ou une description, cela va de soi et

l'on n'a pas le droit de les en blâmer; ils transportent sur le papier le procédé même de la conversation, procédé nécessaire et inévitable.

Il n'en va plus de même si leur plume, au lieu de raconter un fait ou de dessiner une scène, s'exerce à composer une démonstration idéologique. Les pensées comportent, par la nature de la raison où elles prennent naissance, des relations intimes. Si elles sont placées dans l'ordre même où elles s'appellent, il n'est pas besoin de mots pour mettre en vedette les rapports qui les unissent. Leur parenté ressort assez de la place qu'elles occupent. Les transitions en ce cas ne servent qu'à mieux souligner la faiblesse discursive de l'esprit.

En réalité, si tant de fois les élèves se cassent la tête pour rattacher leurs idées les unes aux autres, le motif est tout trouvé. Ou bien ils ignorent la promiscuité de leurs pensées ou bien, la connaissant, ils ne se sont pas donné la peine de bien observer les rapports ou bien enfin, s'ils les ont remarqués, ils ont négligé de réunir les idées connexes suivant l'ordre même que réclament la nature de l'idée générale ou la tournure particulière de leur esprit. De là proviennent ces retours sur une même pensée, ce désordre qui fait de certaines œuvres un véritable labyrinthe, cette absence enfin de logique dans la rédaction, conséquence fatale du défaut de logique dans la faculté intellectuelle elle-même.

Nous venons d'indiquer la source même de la transition véritable. Selon nous, il n'existe ni transitions de mots ni transitions d'idées. Toute la différence des liaisons repose sur la diversité même des fins que l'on veut atteindre.

Vous entendez raconter un événement à titre d'exercice scolaire. Pour vous habituer à l'esprit de méthode, condition de la clarté, unissez, si vous le voulez, par des nœuds extérieurs les fils du tissu; une fois la trame solidement constituée, supprimez tous ces artifices. L'esprit plus développé de vos lecteurs n'a pas besoin de ces jalons pour retracer une route pleine de voies d'évitement.

Au contraire, est-ce un exposé théorique que vous entreprenez? A titre d'exercice encore et par précaution contre l'égarement, employez là aussi des liens verbaux; ces points de repère vous permettront de vous retrouver si vous veniez à quitter la ligne. Quand l'étude aura été conduite à bon terme, émondez ces bourgeons parasites. L'intelligence de vos lecteurs ici encore suppléera volontiers à ce défaut. Si vos idées se tiennent par leur ressemblance ou leur opposition, par leurs rapports de cause ou d'effet, si elles s'enchaînent par une déduction ou une induction naturelle, il est inutile d'avertir qu'il en est ainsi. L'interlocuteur serait mécontent que, cherchant à ravir son assentiment ou son approbation, vous ne lui laissiez pas au moins la secrète satisfaction de découvrir par quelle voie vous y parvenez.

Si paradoxale dès lors que semble une pareille affirmation, nous osons dire que le meilleur moyen , pour apprendre à passer d'une idée à l'autre, c'est d'apprendre à se passer de transitions.

Le procédé à exploiter saute aux yeux. Il faut disposer d'avance ses idées de telle sorte qu'elles n'aient plus besoin d'être soudées par le dehors. Il faut en percevoir si clairement les rapports intimes que ceux-ci ressortent nettement du fait même qu'on a juxtaposé les idées qui les soutiennent. Le secret, en somme, d'une vraie transition consiste dans le rapprochement des idées mises à leur place, dans la bonne organisation du plan, dans l'exacte et logique disposition des parties.

° ° °

C'est par là que les maîtres des XVII et XVIIIe siècles se sont distingués. Ils agençaient solidement la texture de leur œuvre en observant la parenté entre elles des pensées qui la composaient. Pour les développer, ils employaient les procédés littéraires dont l'esprit humain s'est éternellement servi. Le développement n'étant que l'expansion naturelle de l'idée initiale, la conclusion à laquelle ils tendaient devait nécessairement rattacher chaque pensée à l'idée suivante. Sans doute, il leur arrivait bien, pour se plier à la faiblesse intellectuelle de leurs auditeurs ou lecteurs, d'ajouter quelquefois des fils de transition *par-dessus* ces robes sans couture. Faites l'essai cependant:

vous constaterez que presque toujours ces fils peuvent être coupés sans que le vêtement tombe en pièces. La soudure intérieure compense avec avantage, pour un esprit habitué au maniement des idées, les liens surajoutés du dehors.

Il leur suffisait, pour obtenir une chaîne solide, de remarquer la similitude de certaines pensées ou leur contraste naturel. Dès qu'ils les réunissaient, cette ressemblance ressortait, comme cette différence aussi, par le simple fait de la promiscuité.

Racine se rappelle que Dieu gouverne la nature physique à sa guise. Cette idée générale évoque à sa mémoire un fait concret, celui de la mer courroucée, et il songe au Tout-Puissant dans la Bible: *Tu viendras jusqu'ici et tu n'iras pas plus loin!* Par comparaison il s'aperçoit que les complots des méchants se dressent contre les justes comme les vagues de la mer contre ses rives. La similitude suffit; il n'a pas besoin de tirer la conclusion et il écrit sans liaison aucune:

> Celui qui met un frein à la fureur des flots
> Sait aussi des méchants arrêter les complots.

De même, Dieu nourrit les oisillons. Il est inutile de marquer, par un *a fortiori*, qu'il prendra donc soin des autres êtres plus importants de la création. Le poète écrit encore sans souligner le lien:

> Aux petits des oiseaux Dieu donne la pâture
> Et sa bonté s'étend sur toute la nature[1].

Athalie—Cf. Petit: *Grammaire de l'art d'écrire*, p. V, c 6.

Bossuet remarque, après saint-Augustin, que Dieu a fait don même à ses ennemis des qualités les plus rares, mais qu'ils n'ont pas raison de s'en flatter: "Vains, ils ont reçu une récompense aussi vaine que leurs désirs." Le contraste de cette vanité avec la chrétienne humilité du prince de Condé est frappant. Sans autre avis l'orateur passe donc à la deuxième partie de son éloge, en l'appuyant sur cette opposition même: "Il n'en sera pas ainsi de notre grand prince [1]."

De même et tout récemment, M. Jules Lemaître établissait un parallèle entre Alexandre, Annibal, César et Napoléon. Il venait de dire le motif de la fascination produite chez lui par le Macédonien. Elle provient de ce que le fils de Philippe a, de tous les généraux, "conquis *le plus de terres* et les plus lointaines." Par un art emprunté aux maîtres, le contraste de ces voyages au loin avec l'invasion de la seule Italie par le Carthaginois lui inspire la phrase qui suit immédiatement: "Annibal a agi dans un *domaine très limité* [2]."

Pour avoir longtemps fréquenté les grands écrivains de la littérature française, quelques auteurs de chez nous ont su ordonner ainsi leurs œuvres. Avec un sentiment de légitime fierté nous signalons à nos jeunes gens, désireux d'apprendre l'art de composer, les écrits de M. l'abbé Camille Roy et de Monsieur Thomas

[1] *Oraison funèbre du prince de Condé*, transition et second point.

[2] *Jean Racine*, quatrième leçon, début.

Chapais. Quiconque parmi eux voudra étudier, ne fût-ce que du point de vue des transitions, les *Discours et conférences* ou les *Essais sur l'histoire de la littérature canadienne-française* saisira la parfaite justesse de la réflexion de Fénelon: "La véritable liaison des matières conduit l'esprit."

o o o

Nos observations ne tendaient pas à autre chose qu'à leur faire comprendre la portée de ce mot. Mettre de l'ordre dans sa tête, c'est en introduire par ricochet dans les produits de son labeur intellectuel. C'est aussi corriger sans frais les trois erreurs d'où procèdent tous les défauts des transitions écolières.

Quand on s'est bien rendu compte que la disposition des idées est la condition même du bon ordre de leur expression, on fait bon marché, même dans le récit d'un fait, l'agencement d'une description et même une œuvre de sentiment, de toutes les soudures extérieures. On supprime les tours usés et relâchés dont on abusait jadis et que nous avons essayé de proscrire ailleurs [1]. On ne se comprime pas le cervelet, par exemple, pour chercher un passage, comme s'y évertuait Boileau, entre des espèces qui n'ont de commun que d'appartenir à un même genre, la poésie [2]. L'on ne met pas tant de manières à coordonner toutes ses pensées quand on écrit dans un genre

[1] *Pages de combat*, 1ère série, pp. 256-258.

[2] *Art poétique*, 2e chant — Cf. Lanson: *Conseils*, etc., p. 151.

qui de soi comporte essentiellement la dissolution des idées, comme le style épistolaire.

En dehors de là, la composition est une broderie. C'est dire, d'une part, que toutes les idées doivent s'y rattacher directement comme se tiennent les fils d'un tissu. D'autre part, les paragraphes différents doivent être unis par les idées secondaires qu'ils développent et non par l'idée générale qui en fait, malgré leur diversité, un tout homogène.

Vous voulez dire que le travail est à la fois une nécessité, un avantage et une consolation. Vous en prouvez l'obligation par la loi divine, par le devoir qui incombe à chacun de se sustenter, par des faits tirés de l'histoire. Rattachez immédiatement vos considérations historiques au soutien que l'on se doit sans recommencer chaque paragraphe par l'idée de nécessité qui préside à tout le développement.

Il faut se garder également de réunir la deuxième réflexion sur les bienfaits du travail à la thèse de son obligation par des moyens usés comme celui-ci: "Après avoir démontré la nécessité, passons aux avantages." On écrira plutôt quelque chose comme ceci, qui constitue une antithèse: "Tous ces *laborieux* (résumé de l'étude historique) avaient compris qu'on n'échappe pas à la *loi* du *travail* (résumé du premier point). Ils avaient compris surtout les *excellents résultats* qu'il procure, quand on s'y livre par devoir, sinon joyeusement (idée générale du deuxième point)."

Joyeusement! On ne passe ainsi d'une idée à l'autre qu'à la condition d'en avoir scruté d'avance la valeur et la répercussion. Quand on les a mises à la place qu'indique leur importance absolue ou relative, on voit les phrases courir les unes après les autres, les paragraphes se pourchasser. L'on est tout surpris de découvrir que la tentation de se morfondre à rechercher des transitions vient de l'absence de plan. L'on s'étonne qu'avec un plan préalable la transition, si elle n'est pas inutile, vienne se glisser d'elle-même sous la plume avec l'idée que celle-ci va coucher sur la feuille. Les pensées du développement, parce qu'elles s'appellent mutuellement, exemptent ainsi de crier gare! Le lecteur ou l'auditeur est charmé de voyager en compagnie d'un esprit logique et non d'un planteur de balises. L'écrivain n'a plus l'air d'un homme qui, croyant avoir mal tracé la route, se sentirait obligé de la jalonner pour empêcher les voyageurs de s'égarer. En agissant autrement il prouve son incompétence ou, comme dit Batteux, "la petitesse de son esprit et sa trop grande oisiveté."

o o o

La page de Batteux à laquelle nous faisons allusion est le fin mot du sujet: on ne saurait la lire avec trop d'attention [1]. L'élève de troisième (versification), à qui sont destinées ces remarques, y apprendra que l'art des transitions n'est

[1] Roustan: *La dissertation littéraire*, pp. 86-87 — Cf. Frères des Ecoles chrétiennes: *Eléments*, v. II, l. 2, c. 8, art. 4; c. 9, art. 4.

plus un mystère quand on possède l'art de la disposition. Qui sait dresser habilement le squelette de son œuvre, en constituer *le plan*, sait par le fait même comment passer d'un membre à l'autre.

CHAPITRE V

LE PLAN

L'espiègle qui veut jouer à son camarade ce qu'il appelle *un beau tour* machine d'avance toute une série d'expédients plus habiles les uns que les autres pour attirer inévitablement sa victime dans le filet. S'agit-il d'organiser une joute? Le capitaine dispose ses *hommes* avec d'infinies précautions; il place chacun d'eux au poste où celui-ci déploiera avec le plus d'avantages toutes ses puissances et toute son adresse. Si un général n'a pas rangé ses divisions, ses bataillons, ses régiments et ses colonnes, dans l'ordre qui lui procurera le plus sûrement la victoire, la défaite se charge de lui faire comprendre l'importance capitale d'un plan de bataille.

Ce plan, que l'on estime indispensable dans les manœuvres militaires, dans les divertissements et même les taquineries écolières, la composition littéraire serait-elle donc seule à pouvoir s'en passer? Quiconque écrit, à moins qu'il ne soit un dilettante ou un barbouilleur, doit le savoir: composer, c'est livrer une véritable lutte. L'enjeu de ce combat n'est plus la possession d'une place forte ou celle d'un titre plus ou moins ronflant, mais la conquête d'une intelligence revêche, l'emprise sur une volonté récalcitrante. De ce fait que le triomphe de l'écrivain appartient à l'ordre intellectuel et

moral il suit que le plan lui est deux fois nécessaire et d'une nécessité absolue, puisqu'il l'est quand il s'agit de s'assurer une victoire matérielle.

o o o

Pourtant, combien d'écoliers songent, après avoir réuni leurs soldats, à leur assigner le rang où ils feront meilleure figure? D'ordinaire, on rumine vaguement son sujet au cours de la semaine. Des idées que l'on a péniblement tirées d'un cerveau peu fourni on ne se préoccupe guère de reconnaître la valeur propre et intrinsèque. A plus forte raison oublie-t-on l'importance relative qu'elles empruntent du fait de leur rapprochement. L'heure de la rédaction venue, on part à l'aventure, on file à vau-l'eau et l'on atterrit à l'aveuglette. Parce que la plume, pressée par la brièveté du temps, aura couru avec assez de facilité, même avec un fébrile empressement, on s'imagine avoir produit un chef-d'œuvre. L'on blâme le maître, on le regarde comme un piètre connaisseur, s'il ose soutenir que les mots de l'élève traduisent mal l'idée, que les idées ne touchent guère au sujet, qu'au moins leur désordre les empêche de se faire valoir les unes par les autres. Le professeur n'a pourtant point tort; une pareille étude ne suscite ni la persuasion ni la conviction ni même le simple intérêt.

Ce maigre résultat, pourtant inévitable, à quoi l'attribuer? Au défaut du plan que requéraient le sujet, la nature et la force respective des pensées, le caractère surtout de l'auditoire.

Trop souvent, aux yeux de l'élève, les idées ont toutes la même valeur, si tant est qu'elles en aient une. Toutes, dès lors, apparaissent sur le même plan, dans ses écrits comme dans son esprit. La conséquence est fatale: quand les pensées seraient de nature à créer un effet, leur désordre même les empêcherait de l'atteindre. Ce désordre provient de ce que l'on ne sait guère où l'on va. On écrit, on *compose* comme on dit, pour écrire, parce que c'est l'heure prescrite pour la rédaction. On griffonne donc n'importe quoi, n'importe comment et pour n'importe qui. Cette manière d'agir a pour terme nécessaire l'absurde ou le néant.

Pour corriger chez eux cette habitude néfaste, les écoliers devraient se rappeler que le collège est la salle d'armes de la vie. L'exercice de la composition, auquel on les astreint avec raison, les prépare à faire leur chemin parmi les lettrés qu'ils coudoieront sur les routes de plus en plus bondées et embarrassées de l'avenir. Ce qu'il leur faudrait savoir surtout, c'est que, s'ils ont tiré à peu près pendant cinq années d'apprentissage, ils tireront à peu près toujours. Au contraire, ont-ils bien compris qu'ils doivent être des dirigeants? que les dirigeants d'une société qui commence à *s'intellectualiser* devront la dominer par leur puissance intellectuelle? que cette puissance se manifeste surtout par l'art de parler et d'écrire, donc de *composer?* que l'étymologie même du mot indique la nécessité d'un plan quelconque? Dans leurs exercices

scolaires ils s'habitueront à mesurer la force de leurs pensées, à les comparer entre elles, à les placer au poste le plus avantageux. Plus tard, ils agiront de même sans y penser, tellement l'esprit se sera façonné à l'art de la disposition, à l'ordre naturel.

o o o

Qu'est-ce que l'ordre dans une composition littéraire ?

Quintilien et Cicéron admirent le Nestor d'Homère qui rangeait en tête ses chariots armés, plaçait au centre les soldats faibles et réservait pour l'arrière-garde sa valeureuse infanterie. Ils auraient applaudi les prescriptions de Lamoricière à de Charette: "Placez les Français les premiers parce qu'ils avancent toujours, les Anglais les derniers parce qu'ils ne reculent jamais[1]." C'est une manière de dire que, en établissant des cadres militaires, il faut respecter le tempérament propre à chaque nationalité. De même, pour bien composer, doit-on tenir compte de ce que nous appellerions le tempérament de chaque idée, tenir compte aussi de sa puissance particulière de séduction, de l'appui que lui apportent les pensées voisines.

Avouons toutefois qu'on ne saurait fixer de plan idéal. Chaque genre comporte le sien; dans chaque genre chaque espèce entraîne des modifications nombreuses. De même, chaque sujet est modifié d'abord par la nature des cir-

[1] *Revue Canadienne*, v. XLI, p. 173, 1902.

constances. C'est en profitant de la diversité des circonstances que M. le comte Verspeyen, sans se répéter, avec une verve et une éloquence toujours nouvelles, a pu présenter trente-sept fois (1861-98) à Gand le rapport sur l'œuvre du Denier de S.-Pierre. Rien surtout ne modifie le sujet comme la fin à atteindre, simple curiosité, édification, instruction spéculative, conviction, persuasion ou entraînement.

On parle d'ordre chronologique, sentimental, logique: l'on a raison. Mais quand faut-il employer l'un de préférence à l'autre? Si la disposition raisonnée est rigoureuse comme l'ordre des temps, quel sentiment fera-t-on passer le premier et quel autre réservera-t-on pour la fin? Même s'il s'agit d'une démonstration, comment disposer les pensées pour qu'elles apparaissent dans tout leur jour sans nuire à l'enchaînement logique? Voilà ce que n'enseigneront jamais les traités; ce sont là choses qui dépendent nécessairement du but auquel on veut parvenir.

Au Parlement on traite de la guerre. Quelle différence suivant que l'orateur sera le ministre instruisant ses collègues des crédits que réclame l'entretien de l'armée (simple exposé), le beau parleur désireux d'étaler ses connaissances techniques et de se faire admirer (intérêt de curiosité) ou l'adversaire ambitieux d'obtenir un vote de blâme contre les dépenses prétendument exagérées du ministère, contre la futilité des raisons que celui-ci apporte pour augmenter les effectifs,

contre les périls imaginaires dont il invoque l'imminence (conviction et persuasion)!

o o o

Le but: dans toute composition, dans une démonstration surtout, il est l'essentiel. C'est dire qu'il faut le préciser exactement dans ce que les traités appellent la *proposition:* tout le développement tournera sur ce gond. Le mot de Fénelon est exact: "Le discours (confirmation narrative, sentimentale ou oratoire) est la proposition développée, comme la proposition est le discours en abrégé." Pourvu que les idées soient bien liées à ce centre, l'étude possédera au moins l'unité fondamentale, la première qualité de toute œuvre littéraire.

Les idées, unies ensemble par ce premier lien, ne comportent pas toutes la même valeur. Les unes se rattachent à la proposition directement par leur généralité même; les autres n'ont avec elle qu'un rapport indirect et ne soutiennent de relation immédiate qu'avec les idées générales. Le difficile, c'est de distinguer ces idées plus larges des pensées plus restreintes; c'est d'écarter celles qui n'ont avec les plus générales qu'un rapport assez lointain, pour garder seulement celles qui les éclairent davantage. Organisation des *points* (idées générales), distinction des *paragraphes* (idées particulières) de manière à ne rien brouiller: c'est encore là affaire d'ordre, donc de plan.

Il ne reste plus alors qu'à étudier la valeur comparative des points et des paragraphes par

rapport à ses lecteurs ou ses auditeurs. Quelle idée les frappera davantage parmi toutes celles-là que j'estime *suggestives?* Celle-ci. Bien: elle occupera l'arrière-garde, puisque ce sont les dernières impressions qui restent. Et cependant, il faut intéresser dès le début! Je commencerai donc par une pensée solide ou du moins attrayante. Les autres pensées, le menu fretin, se faufileront entre deux eaux. Du bon vin pour l'entrée, le vin fade en entremets, le meilleur vin au dessert: voilà qui est logique. C'est le procédé que recommandaient Cicéron et Quintilien en parlant des compositions oratoires: "des motifs puissants au début, au milieu les preuves les moins fortes, à la fin les plus frappantes et les plus décisives." La théorie vaut de même, qu'il s'agisse d'un récit ou d'une expression de sentiments.

o o o

La facilité s'acquiert-elle de saisir ainsi la portée exacte d'un développement, eu égard au tempérament du lecteur ou de l'auditeur? En un mot, la science du plan est-elle aussi un art et cet art s'acquiert-il? Est-ce que l'on s'habitue à distinguer des idées générales d'idées subordonnées?

Des auteurs en ont enseigné le mécanisme, si nous pouvons ainsi dire. Les uns expliquent le procédé commun, applicable à toutes les sortes de sujets: ainsi fait le Frère Joseph en son *Recueil de compositions françaises* où il apprend à l'élève à dire *Pourquoi l'Etat doit encourager la culture*

des arts, des lettres et des sciences? [1] Ce même procédé, un jeune homme l'appliqua dans une étude où il prouvait *l'Influence de la chevalerie au moyen-âge* et que reproduisit l'une de nos revues les plus pratiques [2]. D'autres se sont ingéniés à disposer, pour enseigner l'art de la construction littéraire, toute une série de cadres appropriés aux différents genres ou écrivains: le livre-type en ce genre est celui de l'abbé F. Hébrard, mieux connu sous le pseudonyme de Jean du Bac [3].

C'est profiter que de s'exercer d'après ces méthodes théoriques. Cette initiation ne saurait pourtant remplacer l'habitude de décomposer soi-même les œuvres des écrivains. Comme un horloger acquiert son art à désagréger les ressorts d'un mécanisme pour reconstituer les pièces en un tout, ainsi l'élève aura vite appris à dresser une œuvre d'art, s'il désarticule pendant longtemps les écrits des maîtres. Qu'il s'édifie d'abord à voir comment les penseurs organisent leur matière avant de la présenter au public: deux études de Brunetière le renseigneront là-dessus abondamment, l'une sur l'*Evolution du concept de science* [4], l'autre sur *les Emprunts faits par Corneille à l'histoire* [5]. Mais ensuite qu'il dissèque lui-même quelques discours, des-

[1] Pages 6-9 (Paris, Poussielgue, 1896).
[2] *Revue littéraire* d'Ottawa, 1901, pp. 66, 96, 130.
[3] *Art du plan* (Surénaud, Le Dorat, 1902).
[4] *Discours de combat*, dernière série, premier appendice.
[5] Roustan: *Dissertation littéraire*, pp. 88-89.

criptions, narrations, comme le *Meschacébé* ou la *Nuit en Amérique* de Chateaubriand [1], l'allocution de Brunetière aux Alsaciennes-Lorraines [2], la critique de *L'abbé Casgrain* par l'abbé Camille Roy[3] ou la magistrale conférence de Monsieur Thomas Chapais sur *la Nationalité canadienne-française.*[4]

De ce point de vue, les discours insérés dans leurs *Annales* par les historiens latins sont une inépuisable mine. Voyez, par exemple, cette exhortation pourtant si brève que Tite-Live place sur les lèvres de Pacuvius. Le père cherche à détourner son fils Pérolla du meurtre d'Annibal.[5] Comme objet de son argumentation, l'orateur invoque la honte qui s'attache au crime: *Ne facere et pati omnia infanda velis.* C'est le but, la proposition. Pourquoi ne pas le commettre? Parce qu'il sera à la fois une souillure et un danger: *perniciem nobis cum scelere ferunt;* les deux idées générales sont par là nettement marquées. Ce sera une souillure, celle qui s'attache au mépris du droit. Or, ici le droit est triple: *fides* (sainteté du serment), *relligio* (hospitalité), *pietas* (autorité paternelle), le devoir donc triple aussi; ces trois idées forment la démonstration

[1] *Collégien*, v. IV, pp. 103, 118.

[2] *Discours académiques*, dernier article.

[3] *Essais sur la littérature canadienne-française*, pp. 29-104.

[4] *Discours et conférences*, pp. 7-44.

[5] Liv. XXIII, c. 9 — Cf. Rollin: *Traité des études*, l. IV, c. 3; Verniolles: *Rhétorique*, modèle 16; l'*Enseignement secondaire au Canada*, v. I, n. 3, mai 1916, p. 132.

du premier point. C'est s'exposer à un grave péril: Pérolla est seul (*unus*), Annibal est entouré d'une garde nombreuse (*turba satellitum*), sa vue suffit à inspirer l'horreur (*vultum*), il faudra tuer Pacuvius lui-même (*me ipsum ferire*), autant de protections (*auxilia:* résumé) qui attestent le danger de l'entreprise; quatre pensées de développement cette fois [1].

° ° °

Les mots, les phrases, les paragraphes, les transitions sont les matériaux qui entrent dans l'édifice littéraire. Le plan constitue la mise en ordre de ces pièces; l'exécution du plan, c'est la construction même de l'œuvre à l'aide des pièces ordonnées, la rédaction proprement dite. Rédiger, ce n'est plus chercher l'expression, mais l'écrire. Il semble donc que l'étude de l'art de l'expression soit complète. Pourtant, il reste à décorer le monument: de la masse régulière, imposante par la majesté sévère de son exacte disposition, il faut faire une œuvre attrayante pour l'esprit. C'est à quoi servent les *figures*, les motifs d'ornementation.

[1] Compléter ces observations par deux études de la *Revue littéraire* d'Ottawa sur la méthode de la composition (v. II, 1901, pp. 66, 96, 130) et l'art du développement (*ibid*, pp. 253, 289).

APPENDICE

LE STYLE FIGURÉ

Les éléments essentiels de l'expression littéraire sont le mot et la proposition ou phrase. En expliquant ces deux données, en étudiant vocabulaire et phraséologie, à l'intention des classes inférieures de nos collèges, nous avons supposé que l'on enseignait d'abord aux novices le sens *propre* des termes et les formes *régulières* de la phrase. C'était justice: avant d'apprendre à dessiner des courbes, il faut savoir tirer les lignes droites; avant d'être un artiste décorateur, il faut être un artiste dessinateur. Nous avons donc borné notre étude à la ligne droite et au dessin.

Mais nos élèves doivent cultiver une ambition plus haute. Il ne suffit pas d'écrire correctement; le public attend d'eux qu'ils écrivent avec art. La tenue artistique d'une composition ne va guère sans le style figuré, sans l'emploi de ces sens adventices que tout le monde attribue aux mots, de ces tours qui n'enlèvent rien à la phrase de sa correction et lui communiquent plus d'émotion ou plus d'éclat. Le sens propre des termes et la régularité de la phrase satisfont la raison; les figures de mots et les tours éveillent l'esprit, flattent l'imagination, séduisent le cœur. Le style figuré permet ainsi d'atteindre tout l'homme.

A partir de la troisième au moins, nous enseignerons donc à nos élèves le style figuré. Que leur en dirons-nous ? Nous combattrons d'abord les idées fausses que les manuels répandent à ce sujet.

Nous a-t-on assez affirmé l'existence d'une distinction entre les figures de *mots* et les figures de *pensée?* Rien ne semble moins juste que cette prétendue différence. Parler ou écrire, c'est penser tout haut après avoir pensé tout bas; tout changement apporté à la parole ou à l'écriture affecte nécessairement la pensée même. Ce qui est vrai dès lors, c'est que la différence n'existe qu'entre expression et expression. Vous délaissez le sens propre d'un mot pour recourir à une signification adventice, vous faites une figure de *mots;* si, au lieu de construire la phrase régulièrement, vous lui prêtez une tournure particulière, vous recourez à une figure de *phrases.* Dans un cas comme dans l'autre, vous avez substitué à l'expression usuelle une figure de *pensée.*

En traitant des figures de mots, nous combattrons cette autre prétendue distinction que l'on y établit entre les figures *grammaticales* et les figures *littéraires.* Quand vous supprimez un terme (ellipse) ou quand vous en ajoutez un (pléonasme) ou même quand vous faites accorder un complément avec le sujet logique plutôt qu'avec le sujet réel (syllepse), en apparence vous modifiez les mots seuls; en réalité, la phrase elle-même subit l'effet de votre opération. Toute figure dite grammaticale est nécessairement une figure de phrases; on ne saurait voir, dans les

figures de mots, autre chose que des figures *littéraires*.

Tout de même, on perd son temps à dresser, entre les différentes figures de phrases, des cloisons étanches qui les partagent en figures d'*imagination*, de *passion* et de *raisonnement*. Par le fait que tout emploi figuré, qu'il porte sur le mot ou sur la phrase, affecte la pensée, il constitue une figure de raisonnement. On ne voit pas non plus en quoi une figure de mots comporte moins d'imagination ou de passion qu'une figure de phrases: l'impression sensible ou imaginative éveillée par les figures de mots peut être moins prolongée, rien ne l'empêche d'être aussi intense que dans les figures de phrases. Et qui osera soutenir que certains emplois figurés, l'hyperbole par exemple, naissent de la passion plutôt que de la fantaisie? que d'autres, la périphrase par exemple encore, procèdent du raisonnement plus que de l'imagination [1]?

D'où que viennent les impressions qui créent les figures, verbales ou phraséologiques, elles ne sont pas enfin un vêtement dont se couvre après coup la pensée. Toute figure est une pensée, plus émouvante seulement ou plus brillante; dès lors, pas plus que la forme ne se distingue du fond, la figure ne se distingue des mots et de la phrase qui la contiennent. La pensée n'est ni moins vêtue pour ne s'exprimer qu'avec le sens

[1] Vincent: *Théorie de la composition*, p. 268.

propre des mots ou la construction régulière des phrases, ni vêtue davantage parce que les termes en sont métaphoriques ou les propositions joliment *tournées*. Tout ce qu'on peut dire, c'est que la différence d'expression suggère plus ou moins d'idées.

° ° °

La place ainsi dépouillée des broussailles qui l'embarrassaient, on peut examiner le bois sain. Que sont les figures ? Après ce qui précède, nous ne voyons pas de meilleure définition à proposer que celle-ci: *Les figures sont des modifications littéraires qu'on fait subir à l'expression simplement exacte de la pensée.*

Ces modifications, produites par l'imagination ou la sensibilité, affectent tantôt les mots qu'elles détournent de leur sens propre ou qu'elles remplacent par des termes plus *suggestifs*, tantôt les phrases dont elles dédaignent la construction régulière pour les rendre plus vibrantes ou plus *voyantes*. Nous parlerons plus tard des transformations de la phrase; pour le moment, bornons-nous aux modifications purement verbales.

I—FIGURES DE MOTS

Ce qu'il faut d'abord faire comprendre aux élèves, c'est que toute *figure de mots* suppose une comparaison, le rapprochement de deux objets opéré par l'esprit. Pour que les objets puissent être ainsi rapprochés, la condition indispensable, c'est qu'il y ait un pont qui permette de passer de

l'un à l'autre sans danger pour la pensée. Le point de départ, c'est le *sujet;* le point d'arrivée, l'*objet;* le pont, c'est l'*analogie* ou ressemblance entre le sujet et l'objet.

Que cette ressemblance soit signalée à l'aide d'un *signe* extérieur (semblable à, comme, ainsi que, ressemble) ou qu'elle reste enveloppée dans le mot, il n'importe. L'essentiel, c'est qu'elle ait son fondement dans les objets comparés. Il n'est pas d'ailleurs nécessaire qu'elle soit parfaite, il suffit qu'il y ait un point de contact entre les deux termes. Il suffit, pour franchir une rivière, que le pont touche à un point quelconque de chacune des rives, il ne lui est pas nécessaire de couvrir toute l'étendue des deux bords. Si la ressemblance était totale, il y aurait confusion, non plus analogie; ou encore, supprimez le point de contact, supposez qu'il n'y ait entre les objets que différences, la similitude disparaît. Dans les deux cas toute comparaison devient impossible, donc aussi toute figure. L'analogie ne saurait être qu'une "ressemblance partielle, une ressemblance mêlée de différences[1]."

Cette ressemblance partielle provient de trois causes, au dire de saint Thomas[2]. Deux ou plusieurs objets peuvent posséder intrinsèquement une qualité commune, bien qu'ils ne la possèdent pas d'une façon égale: la vie appartient pareillement à Dieu, aux anges, aux hommes, aux

[1] Clément: *Enseignement chrétien* (1902, p. 344). Nous suivons l'auteur dans tout cet exposé.

[2] *In I Sententiarum,* dist. 19, art. 2.

animaux, aux plantes, quoique le degré de participation de tous ces êtres à la vie soit fort différent. Parfois, un seul des objets possède une qualité, mais on l'attribue aux autres en vertu d'un rapport extérieur et différent qu'ils ont avec elle: seul l'animal a la santé, et pourtant l'on dira du remède et de l'air qu'ils sont sains, parce que l'un favorise la santé, et l'autre la restitue. Enfin, il arrive qu'on applique un même mot à deux objets qui diffèrent absolument d'apparence, mais entre lesquels l'esprit seul finit par découvrir un point de contact: un collège et un champ d'exploitation seront l'un et l'autre des *pépinières*, vu que l'on cultive dans le premier les jeunes gens comme les plantes dans le second. On reconnaît là l'analogie *ontologique*, celle qui appartient aux êtres, avec ses trois aspects d'attribution *intrinsèque*, *extrinsèque* et de *proportion*.

Transportons ces données philosophiques dans le domaine littéraire; nous verrons surgir l'analogie *grammaticale*. En réalité les figures de mots se réduisent à trois, tout comme les diverses formes de l'analogie ontologique. Qu'est-ce donc que la *synecdoque* (genre pour l'espèce, partie pour le tout, singulier pour le pluriel), sinon l'analogie d'attribution intrinsèque? Ce qui est mortel, c'est tout ce qui meurt (genre). Je dis des hommes (espèce) que les mortels sont ambitieux: j'applique à un groupe du genre (hommes) une qualité (mort) commune à tous les groupes (hommes, animaux, plantes) du même

genre. Cependant la mort ne leur convient pas à tous de la même façon: le groupe des brutes et des plantes meurt tout entier et pour ne plus revivre, seul le groupe humain peut dire, avec Horace: *Non omnis moriar*, et avec Job: *In carne mea surrecturus sum*. La *métonymie* (contenant pour le contenu, cause pour l'effet, signe pour la chose signifiée, lieu pour la personne qui l'occupe) n'est-elle pas une véritable analogie d'attribution extrinsèque? Je vous félicite de ce que vous défendez le trône et l'autel (lieu). C'est vous dire que vous vous dévouez au roi qui siège sur le trône comme au prêtre qui sacrifie à l'autel (occupant). Je désigne ainsi l'autorité royale et la phalange sacerdotale par le nom de deux objets qui n'ont avec l'un et l'autre qu'un rapport tout extérieur (siéger, sacrifier). Et la *métaphore* enfin? C'est une pure analogie de proportion. Au premier abord, y a-t-il autre chose que des différences entre la lune et une faucille? Pourtant, à force de les comparer, l'imagination d'un poète, frappée d'une ressemblance de couleur et de forme, établira un double rapport entre le croissant de la lune et la courbe de la faucille. Et Victor Hugo, montrant Ruth qui contemple la lune, la fera se demander

> Quel Dieu, quel moissonneur de l'éternel été
> Avait, en s'en allant, négligemment jeté
> Cette *faucille* d'or dans le champ des étoiles? [1]

En vertu d'un sortilège poétique, la lune est

[1] *Légende des siècles*, première série, I, 6.

devenue une faucille d'or, la faucille un croissant doré.

° ° °

Cette étude, appuyée par d'autres exemples, aura fait entendre aux élèves que le style figuré tient aux lois les plus naturelles du langage et de la pensée.

Faut-il alors s'embarrasser de leur expliquer en détail chacune de ces trois figures de mots[1] ? La seule figure qui vaille qu'on s'y arrête, c'est la *métaphore*.

Celle-là, les élèves doivent en connaître parfaitement le mécanisme. Elle est tellement naturelle, tellement populaire, que les paysans disent d'instinct: "le temps *se chagrine*, il faut *rapailler* les outils, tu n'es qu'une *taupe*." On connaît le mot célèbre: "Il se fait plus de métaphores aux Halles en un jour qu'en un an à l'Académie". Et M. Faguet a pu écrire: "Tout mot est une métaphore". C'est elle d'ailleurs qui donne au style son piquant. Elle force l'esprit à chercher, entre le sujet et l'objet comparés, le rapport qui les unit et que le signe, sous-entendu comme le sujet, n'indique pas. Le grand mérite de la métaphore, c'est de faire travailler l'auditeur et de lui laisser le plaisir d'une découverte intellectuelle.

Pour ces raisons, on ne saurait désarticuler devant les élèves trop de métaphores : l'exemple,

[1] La *catachrèse*, qu'on y ajoute parfois, est simplement une métaphore amusante. Elle allie des termes qui jurent d'être ensemble et dont la connection fait rire.

en cela surtout, l'emportera toujours sur les leçons les plus précises, les plus érudites, même les plus savantes. Qu'on leur explique donc jusqu'à satiété des textes où s'étalent des métaphores simples ou complexes (V. Hugo: *Booz endormi — Ce que l'on voit sur la montagne — Stances à Villequier*), des métaphores prolongées en allégorie (S. Basile: exorde de *Observe-toi toi-même;* Monsabré: *la Papauté;* V. Hugo: *la Conscience ;* Barbier: *l'Idole ;* Lamartine : *la Prière*), des métaphores transformées en parabole par la leçon morale qui en découle (Évangile: *passim*), des métaphores doubles comme sont les alliances de mots (aspirer à descendre — bâton ferré d'argent — tricoter des bas et des réputations — nu d'esprit et de corps), des métaphores accumulées (Bossuet: *Brièveté de la vie* et sermon sur *la Mort*[1] — Molière: *Tartuffe,* I, 6 — V. Hugo: *Napoléon II* — Rostand: le chapeau de Napoléon dans *l'Aiglon*), enfin des métaphores changées en comparaisons par l'expression du signe qui indique le rapport (Démosthène: 1ère Philippique, *passim;* Goldsmith: *Deserted village*[2]; Bossuet: Henriette d'Angleterre, Condé, *passim;* Lamartine: *le Génie*).

[1] "Qu'est-ce que mille ans..... grand gouffre du néant."

[2] Portrait du *pastor* (v. 187-193) — Cf. une période de Brunetière dans Lecigne: *Du dilettantisme à l'action,* 1ère série, p. 98.

Après avoir, par des observations de ce genre [1], fait toucher du doigt le mécanisme et la beauté de la métaphore, le maître n'aura plus qu'à mettre ses élèves en garde contre les dangers qu'elle comporte. Il posera, d'après Brunetière [2], le principe qui en assure la justesse et commentera, à la suite de M. de Labriolle [3], le triple *processus* qu'elle suit: effacement complet du sens figuré (gorge, tête, âme), effacement partiel seulement (pénétration, aveuglement, moule, suspendre), création personnelle de l'écrivain (V. Hugo: vagues = *la laine des moutons sinistres de la mer*). Ces bases établies, il reste à montrer que quatre défauts gâtent la métaphore: l'incohérence (c'est une *étoile* en *herbe* qui a *chanté* de *main* de *maître*), l'abus des locutions archaïques et usées (bouclier des lois, char de l'État, aigle de Meaux, sein d'une ville), l'absence absolue de rapports (poursuivre un but, embrasser une carrière), l'excès de précision ou d'insistance (Molière: *Femmes savantes*, III, 2: repas, faim, plat, ragoût, sel attique, bon goût).

o o o

Cet enseignement tout en contrastes [4] apprend aux élèves l'essentiel de ce qu'ils doivent savoir

[1] Excellent traité de l'abbé P. Fernessolle: *La littérature française par l'étude des textes* (Paris, de Gigord, 1912).

[2] *Histoire et littérature*, 1ère série, art. 3, p. 33.

[3] Cours didactique à l'Université Laval de Montréal, 23 janvier 1900.

[4] Nous avons omis intentionnellement les figures dites *d'harmonie*: allitération, assonance, répétition, paronomase. Cf. là-dessus Verest: *Manuel de littérature*, 1ère éd., n. 190-198.

au sujet des figures de mots. On peut maintenant aborder avec eux les figures de *phrases*.

II—FIGURES DE PHRASES

Nous avons expliqué déjà comment on donne à la phrase la *correction*, en la soumettant à l'ordre des idées, d'où naît la construction logique. Quant à la *variété*, on l'obtient en y suivant l'ordre des sentiments, qui donne lieu à la construction pathétique ou oratoire [1].

L'écrivain ne peut-il manifester ses propres impressions mieux que par cette variété de la construction et exciter chez ses lecteurs des images et des sentiments analogues aux siens? Il le peut, il le doit; c'est à quoi concourent les *figures de phrases*. Tantôt la figure ne porte que sur la forme, l'expression grammaticale de l'idée; tantôt elle en affecte l'expression littéraire, qu'elle atténue ou amplifie. Dans ce dernier cas, c'est parfois le tour que la figure modifie; presque toujours le ton de la phrase reçoit le contrecoup. Figures de grammaire, tours phraséologiques, figures littéraires: en ces trois éléments se décomposent les notions qu'il nous reste à exposer.

o o o

Les tours doivent servir à mieux enfoncer la pensée, à mieux l'éclairer. C'est le résultat que produit la *répétition* d'une même pensée à l'aide

[1] Chapitre II, ci-haut.

d'expressions équivalentes[1] ou d'un même tour pour rendre des idées différentes: "Ça et là une tête se retourne — comme pour un regret; des yeux se regardent — comme pour un secret; un front se penche — comme pour un problème; des bouches se sourient — comme pour un baiser[2]."

Beaucoup de tours similaires réclameraient une mention détaillée: nous ne pouvons que les signaler à la hâte.

a) L'*accumulation* remplace le collectif par la série des termes qu'il représente. Exemple: le mot *rien* (Cormenin: *Livre des Orateurs*, 1844, p. 43: Exposé des faits primordiaux... il n'épargne rien)[3]. Elle condense aussi la pensée en un amas d'infinitifs (Bossuet: *Bataille de Rocroy);*

b) la *symétrie* oppose membre à membre des idées similaires (la Bruyère : *Corneille et Racine*);

c) la *période* repose souvent sur une *comparaison* dont chaque membre est amplifié par des adjonctions qui se correspondent rigoureusement (Bossuet: *apud* Lebarq, V, 274 — Bru-

[1] 4 fois: Massillon (Albalat: *Art d'écrire*, 10e éd., p. 177) — Racine: *Andromaque*, I,4 — 3 fois: *Taine* (Giraud: *Essai sur Taine*, 3e éd., p. 153) — 7 fois: Bossuet (Lebarq, V, 249) — Cf. l'article déjà cité de Pradin, p. 420.

[2] De la Sizeranne: *Ruskin*, p. 332 — Cf. le plaidoyer de Berryer pour Louis-Napoléon (Verest, 2e éd., p. 167).

[3] Cf. Jules Lemaître: *Impressions de théâtre*, 1ère série, pp. 202-205.

netière, *apud* Lecigne: *Du dilettantisme à l'action*, 1ère série, 2e édit., p. 98);

d) la phrase *en escalier* entasse une série de conséquences ou d'alternatives (Bossuet: Lebarq, III, 159 — Cormenin: *Livre des orateurs*, 1844, p. 119);

e) la phrase *en spirale* de Sainte-Beuve enroule les membres comme autour d'une vis:

"Dans tous ces passages c'est encore le studieux chez Gibbon qui goûte la nature *et* (soit qu'il parle en son nom soit qu'il se souvienne de son digne précepteur) *c'est* toujours entre une lecture et une autre (et ayant, pour ainsi dire, le livre entr'ouvert sur sa table) *qu'il* aime *à donner accès* à la distraction champêtre, *à s'accorder* les perspectives naturelles et *à* en *savourer* le sentiment tout à fait sobre, sincère pourtant chez lui et très doux (*Causeries du Lundi*, T. VIII, Gibbon, p. 444, éd. Garnier);"

f) la phrase *en faisceau* rassemble des propositions différentes autour d'une même principale qui en forme le lien. Exemple: "Mes nuits étaient arides: la rosée du soir séchait en tombant sur ma peau, les brises s'embrasaient du feu de mon souffle (Chateaubriand — cf. Albalat: *le Mal d'écrire*, p. 47);"

g) parfois on lance les propositions au *pas de charge* (Racine: *Plaideurs*, III, 3 — cf. Cicéron: *Pro Milone*, XXII, 59; XXXVII, 102);

h) le *parallélisme* rapproche des idées opposées (Chateaubriand: *Mémoires*, éd. Biré, I, p. 5;

III, p. 141) et conduit à des phrases merveilleuses comme celle-ci, tracée par Louis Veuillot[1] sur l'Église, que nous nous reprocherions de ne pas reproduire: (*Voir page suivante*)

i) la phrase *ropalique* se compose d'une suite de membres dont la longueur comme la sonorité vont toujours en croissant. Exemple: "Jusqu'au fond de l'abîme, ils trouveront la vérité: spectacle horrible à leurs yeux, poids insupportable sur leurs consciences, flamme toujours dévorante dans leurs entrailles (Bossuet)".

j) Reste enfin le *développement logique d'une idée*. La phrase en ce cas offre un véritable discours en miniature avec son exorde, sa confirmation et sa péroraison. Exemples[2]: "Ces grandes chevauchées... un plain-chant guerrier (P. Droz: *Lettres d'un dragon*, p. 181) — Si vous établissez.... Dieu se découvre (la Bruyère: *Des esprits forts*) — Quelque haut qu'on puisse remonter.... les maisons régnantes (Bossuet: Lebarq, V, 531) — Dans ces terribles châtiments....se purifient (Bossuet: *Hist. univers.*, P. II, c. 9)." Bourdaloue expose les désillusions réelles qui attendent l'ambition et il écrit, parmi tant d'autres, cette phrase absolument typique:

Exorde (idée générale): "Pour contenter une seule passion (l'ambition)... il faut s'exposer

[1] *Rome et Lorette*, c. XVII.

[2] Ils sont groupés dans Pradin, *loc. cit.*

Aux esprits entravés de doutes	*elle promet*	des certitudes et des miracles;
aux cœurs troublés	" "	la paix;
aux cœurs vides	" "	l'amour;
à l'intelligence déroutée	" "	une règle;
à ces victimes de leurs passions (désespérées de ne pouvoir les vaincre)	" "	une loi (qui les dominera);
à ces âmes honnêtes, mais faibles (qui se sont souillées et qui gémissent de leurs souillures)	" "	une eau régénératrice (sous les inépuisables flots de laquelle reparaîtra dans sa blancheur première l'honneur de leur pureté);
	elle promet	la joie aux malheureux, la rédemption aux captifs, le pardon aux coupables;
à tous (aux plus engouffrés dans les ténèbres, aux plus avant perdus dans l'abîme des douleurs)	*elle promet*	de les assouvir de lumière et d'espérance; et, *tout ce qu'elle promet,*

des millions et des millions d'hommes (aujourd'hui comme dans les siècles passés) élèvent la voix pour affirmer

qu'elle le donne pleinement,
qu'ils le savent bien,
qu'ils le savent pour l'avoir reçu d'elle et conservé par ses soins;

Proposition: à devenir *la proie de toutes les passions;* car y en a-t-il une en nous que l'ambition ne suscite contre nous ?

Confirmation (développement en deux parties, chacune procédant par métaphore et gradation ascendante): Et n'est-ce pas elle qui (selon les différentes conjonctures et les divers sentiments dont elle est émue)

1) § tantôt nous aigrit des dépits les plus amers
   §§ tantôt nous envenime des plus mortelles inimitiés
   §§§ tantôt nous enflamme des plus violentes colères
2) § tantôt nous accable des plus profondes tristesses
   §§ tantôt nous dessèche des mélancolies les plus noires
   §§§ tantôt nous dévore des plus cruelles jalousies,

Péroraison (résumé à l'aide de deux métaphores): qui fait souffrir à une âme comme une espèce d'enfer et la déchire par mille bourreaux intérieurs et domestiques ?" [1]

o o o

Il nous reste à aborder les figures littéraires et les figures *de grammaire.*

Celles-ci ne tendent qu'à piquer la curiosité en brisant, de diverses façons, la construction

[1] Sermon sur l'*Ambition*, 1er point — Cf. Henry: *Explication et analyse des auteurs français*, c. V, p. 177.

régulière de la phrase. Par l'anacoluthe, l'écrivain arrête tout à coup sa marche rapide: tel l'orateur qui laisse planer sur son auditoire un brusque silence. L'énallage, l'hypallage et la syllepse rompent avec les règles d'accord et remplacent un mot collectif par un pronom pluriel, un futur par un passé; ils éparpillent, sur plusieurs temps et objets, la pensée concentrée au début sur un seul et laissent au lecteur le plaisir de sortir du dédale. En ajoutant (pléonasme, périphrase) ou en supprimant (ellipse), sans besoin ou à l'encontre du besoin, certaines propositions d'ailleurs assez faciles à suppléer, on attire l'attention, un peu comme le font le bossu et le manchot. Enfin, l'on peut contraindre l'esprit, par le désordre des propositions (inversion), à mieux se fixer pour ne pas perdre le fil des idées. Que penser, du point de vue de l'enseignement, de ces procédés divers?

Dans l'explication des auteurs, il nous semble, on ne saurait trop disséquer devant les élèves de ces formes un peu insolites. Les enfants y gagnent de mieux sentir ce que le style en a retiré en vivacité ou en énergie. Ils y gagnent aussi de mieux comprendre la pensée même de l'écrivain, légèrement obscurcie par ces contorsions grammaticales. Comment, par exemple, un élève ordinaire se rendra-t-il compte, sans une étude minutieuse, de l'idée contenue dans certaines phrases des XVIe et XVIIe siècles? Bossuet écrit cette anacoluthe compliquée de l'ellipse du premier pronom: "La justice divine si fort

enflammée contre nous *et que* il est impossible d'*y* résister." Sully Prudhomme écrit à son tour:

Je connus *mon* bonheur et *qu*'au monde où nous sommes
Nul ne peut se vanter de se passer des hommes.[1]

Racine avait dit[2]:

Vous savez pour Joad *mes* égards, *mes* mesures;
Que je ne cherche point à venger mes injures.

Et le même Racine disait encore[3]:

Voilà comme, infectant cette simple *jeunesse*,
. . . . . .
Vous ne *leur* prononcez mon nom qu'avec horreur!

Encore une fois, comment des élèves peuvent-ils comprendre des irrégularités pareilles sans une explication raisonnée[4]?

S'il est bon de décomposer sous leurs yeux ce mécanisme, il ne l'est peut-être plus de les exercer à le composer. Tous ces tours sont purement grammaticaux: nos élèves ont déjà trop de peine à bien appliquer les règles pour que nous leur permettions ce jeu dangereux. L'irrégularité ne fait d'ailleurs que provoquer la curiosité; elle n'intéresse parfois qu'en raison de son archaïque parfum. Ainsi en est-il même de la grande inversion qui est un effet de style, de celle qui place en tête de la phrase soit le complément circonstanciel soit une série d'infinitifs que

[1] *Premières poésies*: l'Action (Un songe).

[2] *Athalie*, II, 5.

[3] *Ibid*, 11, 7.

[4] Pour la syntaxe française du XVIIe siècle consulter Haase, traduction Obert.

résume ensuite une proposition principale (la Bruyère: *Discours de réception*, préface).

Libre donc à l'artiste, par goût archéologique, de revenir à ces libertés si fréquentes au XVIIe siècle; l'apprenti lettré a trop à faire d'appliquer les constructions régulières pour qu'on autorise chez lui l'affectation de tours surannés.

o o o

Notre avis ne sera plus le même s'il s'agit des figures *littéraires*. De celles-là les étudiants ne se rendront jamais assez maîtres; leur emploi est la condition même de la vie du style.

Supprimons d'abord celles qu'on désignait autrefois comme des figures *d'imagination*. Toutes se rattachent, directement ou indirectement, à la métaphore et rentrent dans la catégorie des figures de mots. Il reste les anciennes figures de *raisonnement* et de *passion*.

Ces deux catégories sont à la littérature pure ce qu'est le pathétique à l'éloquence: les unes excitent chez le lecteur l'émotion même qui anime l'écrivain (prosopopée, hypotypose, exclamation, interrogation, apostrophe, gradation, paradoxe, optation, imprécation, déprécation, ironie, hyperbole), les autres calment et ménagent la sensibilité en "faisant entendre ce qu'on ne dit pas" [1] (allusion, astéisme, communication, suspension, réticence, prétermission, correction, concession,

[1] C. Martha. Il a écrit sur les figures (*Délicatesse dans l'art*, c. 2, art. 3, p. 99 *et seq.*) deux ou trois des meilleures pages qu'on puisse lire.

prolepse, antithèse, litote, euphémisme). Toutes donc y ont pour objet d'atteindre, directement ou indirectement, le cœur du lecteur: toutes sont de véritables figures de *passion*, soit qu'elles soulèvent le sentiment, soit qu'elles le tempèrent.

A l'égard de ces figures, il importe de ne pas fatiguer la mémoire des élèves en la contraignant d'ingurgiter une nomenclature aride, parfois inexpressive, plus souvent peu exacte. Mieux vaut, en leur expliquant des textes à style figuré, leur faire saisir le but cherché par l'auteur et les moyens qu'il a pris pour l'atteindre. Le *processus* de la métaphore éclate dans la pièce de Sully Prudhomme, *le Tourment divin*[1]. Dans Victor Hugo, on voit littéralement se former la prosopopée[2] ou le symbole allégorique[3]. L'étude du *Misanthrope* en dira plus long sur l'hyperbole, celle de *Napoléon II* (Hugo) sur le contraste, celle de *l'Impénitence finale* (Bossuet) sur la comparaison, que toutes les explications théoriques. L'apostrophe est exploitée par un maître dans la *Lettre 10e* de Paul-Louis Courier au rédacteur du *Censeur*, la déprécation dans l'entrevue de Priam et d'Achille,[4] l'ironie dans l'explosion d'Oreste apprenant la mort d'Hermione[5] ou l'*Arrêt burlesque* de Boileau.

[1] *Le prisme.*

[2] *Rayons et ombres*, XVIII — Cf. Faguet: *XIXe siècle*, p. 225.

[3] *Quatre vents de l'esprit:* Le vieillard et le soleil couchant — Cf. Horace, *I Odes*, 14, et Turquety: *Le vaisseau.*

[4] Homère: *Iliade*, XXIV.

[5] Racine: *Andromaque*, V, 5.

Parmi toutes ces figures, il en est une qui se détache des autres. Le professeur devrait en faire, pour ses élèves de lettres, l'objet d'exercices répétés. Elle n'est pas, à proprement parler, un procédé artificiel, mais le fondement même de l'art d'écrire, la marque de toute littérature bien née. *L'antithèse* n'est pas ce jeu qui frappe les uns contre les autres les sons, les mots, les propositions, les phrases ou même les pensées; elle est l'instrument qui tire d'une pensée son contraire, de ce contraire deux autres contraires, et ainsi de suite. Tel le bambin d'une seule pierre frappe deux coups dans l'eau, et chacun de ces coups y produit un nombre indéfini de cercles concentriques. Voilà le grand secret des maîtres, celui que M. Albalat a si abondamment révélé en deux de ses chapitres les plus fouillés[1]!

L'étude de l'antithèse ainsi comprise oblige les élèves à un travail non plus de *style*, au sens mauvais du mot, mais de véritable idéologie. A force de démonter la pensée des écrivains, ils apprennent la vraie manière de *monter* ou de remonter la leur. Devant un sujet quelconque exploité par ce procédé, il n'y a plus à craindre pour eux la sécheresse. Qu'on en fasse l'expérience en commentant d'abord les réflexions de M. Albalat et les textes qu'il cite. On pourra passer ensuite à l'examen de textes plus compliqués, comme *les Deux infinis* par Pascal, *l'Hom-*

[1] *Formation du style par l'assimilation des auteurs*, c. 11-12.

me de Lamartine, le *Louis XVII* ou *Ce qu'on entend sur la montagne* de Hugo[1].

o o o

A ce propos, et c'est par là que nous voulons prendre congé de nos charitables lecteurs, le vrai moyen d'apprendre à s'exprimer littérairement, ce fut, c'est, ce sera toujours l'explication des auteurs. Les anciens avaient raison: *Longum iter per præcepta, breve autem per exempla.* Les théories ont de la prise sur les esprits mûris; des enfants imaginatifs et sensibles ne sont impressionnés que par les choses vues. Voir soi-même, faire voir ses apprentis, tout est là, si toutefois le maître veut que, devenus écrivains, ils fassent ensuite voir leurs lecteurs.

Post-Scriptum. — Nous tenons à signaler à nos collègues deux ouvrages essentiellement pratiques: l'un de Vannier, *la Clarté française*[2], l'autre de Bezard, *la Méthode littéraire*[3] dans les classes de première et de seconde.

[1] Pour des textes de littérature ancienne se reporter à Kleutgen: *Ars dicendi*, p. I, c. 5-7 (Turin, Marietti).

[2] Paris, Nathan.

[3] 2 vols, Paris, Vuibert.

RÉSUMÉ

PLAN D'UN COURS DE STYLE ET DE COMPOSITION

Ch. I—La proprieté des expressions.—Exemple: *La bataille de Rocroy* (Bossuet: *Oraison funèbre de Condé*) pour la terminologie militaire.

Ch. II—La langue figuree.—Exemples: *a*) "Ma substance n'est rien..... qui n'a plus même de nom dans aucune langue (Bossuet: Sermon sur *la Mort*, 1er point)"; *b*) *la Besace* (La Fontaine: *Fables*, I, 7). Lectures: *a*) *Philosophie des figures de style* (Clément: *Enseignement chrétien*, 1902, p. 343); *b*) Les articles, surtout sur la métaphore et l'antithèse, d'Albalat dans *l'Art d'écrire en vingt leçons* et *la Formation du style par l'assimilation des auteurs* (Paris, Colin).

Ch. III—La phrase et les procedes de variation.—*a*) Les tours. Lecture: *Essai de stylistique* (Pradin: *Enseignement chrétien*, 1903, pp. 417 et seq.), étude essentielle. *b*) Les expressions équivalentes. Exemples: Racine (*Andromaque*, 1, 4); "O Dieu! que nous recevons mal les afflictions..... nous abusons de la patience qui nous attend (Bossuet: Sermon pour la Quinquagésime)."

Ch. IV—Le style periodique.—Exemples: *a*) Une phrase de Brunetière (Lecigne: *Du dilettantisme à l'action*, 1ère série, p. 98); *b*) la phrase célèbre sur les causes des révolutions (Bossuet: *Oraison funèbre d'Henriette de France, reine d'Angleterre*), véritable discours en miniature; *c*) la grande strophe de Lamartine (I *Méditations*, II):

Dispose, ordonne, agis. Dans les temps, dans l'espace
. . . . . .
Jusqu'aux bords du néant murmurer: Gloire à toi!

Ch. V—Le paragraphe.—Exemples: *a*) *Le Meschacébé* ou *Une nuit en Amérique* (Chateaubriand—cf. *le Collégien*, V. IV, pp. 103, 118); *b*) *Allocution aux Alsaciennes-Lorraines* de l'orphelinat du Vésinet (Brunetière: *Discours académiques*, dernier article, surtout le premier point).

Ch. VI—Les transitions—Exemples: *a*) Cette même allocution de Brunetière; *b*) Lamy: *La langue française*, discours prononcé à Québec en 1912; *c*) l'étude sur l'abbé Casgrain (Roy: *Essais sur l'histoire de la littérature canadienne-française*, premier essai).

Ch. VII—Le plan.—Exemple: *Le chêne et le roseau* (La Fontaine: *Fables*, I, 22—cf. *Leçons de langue française*, cours supérieur, par les Frères des Écoles chrétiennes).

Ch. VIII—Le développement, ses procédés *a*) L'analyse. Exemple: *Le berceau* (Eug. Manuel). *b*) Le rapprochement ou similitude.

Exemple: "Si la Providence a mis les grands à leur aise..... nul ne court à leur aide (Bossuet: Sermon sur *la Charité*, 1662)". *c*) L'opposition ou contraste. Exemples: *Napoléon II* (V. Hugo); le passage sur l'aveuglement de l'ambitieux (Bourdaloue: Sermon sur *l'Ambition*, 1er point). Toute cette théorie est exposée dans Henry (*Explication et analyse des auteurs français*) avec une profusion d'exemples et un sens on ne peut plus pratiques.

Ch. IX—La sensibilité.—Exemples: *a*) Le monologue d'Hermione (Racine: *Andromaque*, V, 1); *b*) *Milly ou la Terre natale* (Lamartine: Harmonies, III, 2).

Ch. X—L'Imagination.—Exemple: *Ce qu'on entend sur la montagne* (Hugo: *Feuilles d'automne*, II, 2—cf. Rudler: *L'explication française*).

Ch. XI—L'Esprit.—Exemple: *L'amateur de prunes* (la Bruyère: *Caractères*, ch. XIII—cf. le commentaire de Henry, ouvrage cité).

Ch. XII—Vue d'ensemble: étude de la langue, des sentiments et des idées.—Exemple: Le monologue d'Auguste (Corneille: *Cinna*, II, 1).

APPENDICE

Art. I—La ponctuation.—Lecture: l'article essentiel de l'abbé Félix Klein (*Enseignement chrétien*, 1895, pp. 577, 615).

Art. II—La correction des épreuves.—Lecture de Tassis: *Guide du correcteur* (in-12, 124 pp., 10e édit., Paris, Firmin-Didot, 1 f. 50). Exercices: faire corriger par les élèves quelques-unes des feuilles soumises à l'examen des aspirants-fonctionnaires par les commissaires de l'administration fédérale (*Commission* dite *du service civil*, Ottawa).

Art. III—Les variations et corrections manuscrites des auteurs.—Exemple: les cinq rédactions différentes de la *Nuit en Amérique* de Chateaubriand (Giraud: *Chateaubriand*, études littéraires, in-12, Hachette, Paris, pp. 181-198). Lecture: *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains*, par Albalat (Paris, Colin).

ADDITION[1]

La première formation du goût littéraire dans les classes de grammaire

(TABLEAUX DE LEÇONS DE CHOSES)

Boileau nous dépeint quelque part la vieillesse chagrine qui

Toujours plaint le présent et vante le passé.

Laudator temporis acti censorque minorum, avait déjà dit Horace. S'il eut vécu en l'an de grâce 1912, assurément le poète aurait dit le contraire des élèves actuels de nos classes supérieures; ils sont plutôt enclins à plaindre le passé et à vanter le présent en face de l'heureuse innovation apportée par les tableaux de leçons de choses.

A ce moment où tout parle au cœur d'enthousiasme et de patriotisme, je semble peut-être mal venu auprès de mes jeunes camarades de traiter une question qui se rapproche par trop des études journalières de leurs classes. Ils me pardonneront d'avoir pris la place de leurs professeurs ce soir, et cela au nom de notre belle langue française, cette langue harmonieuse et limpide, noble héritage d'une race chevaleresque! C'est

[1] Cf. ci-haut, p. 21. Causerie publiée par l'élève L.-A. Giroux, dans le *Collégien*, mai 1912.

elle surtout qui leur inculquera un véritable goût littéraire, en exerçant leur talent d'observation, en cultivant leur esprit ou en leur facilitant l'art de la rédaction.

Les tableaux de leçons de choses fournissent le moyen d'atteindre ce triple but, parce que leur enseignement s'adresse à l'intelligence plutôt qu'à la mémoire. Leur matière constitue une source féconde pour l'étude de la langue maternelle comme pour le développement du goût artistique. Ils offrent des scènes de la vie réelle par lesquelles, l'homme y étant intimement associé aux choses, l'attention des élèves se trouve vivement attirée sur l'observation des faits de la vie ordinaire.

o o o

Observer est précisément la condition de l'art d'écrire. Faute d'avoir su regarder et étudier la réalité, le jeune débutant manque de matériaux et d'idées en face de sa page blanche. Il n'a pas encore appris à voir de la vie les détails caractéristiques; le résultat, c'est qu'il est stérile ou banal, car il n'y a pas d'écrivain ni de littérature possibles sans observation. C''est d'ordinaire au professeur qu'il incombe de développer cette faculté chez ses élèves, de leur enseigner comment "creuser" un sujet, si simple qu'il puisse sembler.

Les tableaux de leçons de choses sont un excellent auxiliaire du professeur. Leurs thèmes, suggérés par la vie quotidienne, sont inépuisables

et infiniment variés. Ils répondent au besoin qu'a le jeune âge de voir net et à fond. Parce qu'ils sont à la portée de l'esprit et de l'expérience personnelle des débutants, ils leur permettent déjà de donner la mesure de leur individualité et même de déployer une certaine originalité.

Un exemple illustrera mieux notre démonstration. Voici le tableau qui représente le printemps à la campagne. L'image nous montre dans le ciel bleu les oiseaux migrateurs qui reviennent des pays chauds. A l'entrée d'un village, dont on aperçoit les maisons et le clocher, s'élève, au bord du chemin, une chaumière de paysans. Les portes et les fenêtres sont ouvertes à l'air tiède et embaumé de la nouvelle saison. La verdure des arbres et du gazon s'accuse davantage. La joie règne partout et les enfants dansent en rond ou reprennent leurs jeux au grand air. Dans la plaine les paysans travaillent la terre.

Ce ne sont là que quelques détails de la vie printanière, mis en relief sur le tableau. Cependant la plupart des élèves, bien qu'ils aient tous vu le printemps, n'ont pas su observer ces détails. Sans cela ils auraient esquissé la description précise d'André Theuriet: "Le pays, si triste en février, n'est pas reconnaissable. Une brise féconde court sur la campagne en battant des ailes parmi les bourgeons. Sous cette haleine caressante les prés ont reverdi là où naguère dormaient des couches de neige. Les rossignols chantent dans les vergers, les grives dans les

buissons. Une joie confuse semble circuler dans les veines de la terre, et les paysans aiment dans leurs champs rajeunis à voir se gercer la terre, comme une mamelle où va sourdre le lait. C'est une joie communicative. Elle éclate en rires clairs sur les lèvres des petites filles qui, des fleurs dans les cheveux, dansent en rond sur la route ensoleillée; elle s'épanouit sur les figures joufflues des petits bergers battant du manche de leur couteau des brins de saule pour en détacher l'écorce juteuse et fabriquer des sifflets. Partout bêtes et gens sont à l'œuvre; la vie rustique est en plein réveil. Ici déjà, le soc d'une charrue commence à soulever des mottes luisantes. Les bêtes tirent, le cou tendu; les fouets claquent, les hommes encouragent de la voix leur attelage: *Hue! dia! ohé!* Les cris retentissent nettement dans l'air sonore. Des centaines d'alouettes montent vers les nues, et leur chant vibrant, réjouissant, infatigable, se mêle aux cris des laboureurs".

Voilà ce qu'un observateur a su tirer d'une simple accumulation de détails. De même, l'élève réussira en s'exerçant ainsi sur une matière nettement circonscrite ; la description détaillée des personnages et des objets l'habituera à regarder . Plus tard, il pourra agrandir le champ de ses investigations et porter son attention sur des scènes réelles et plus vastes. Il aura appris à mettre en relief les traits principaux et à négliger les détails secondaires.

Mais, pour rédiger et exprimer les idées acquises, il faut des mots propres. Il faut mettre de l'ordre dans cette luxuriante végétation. Les leçons de choses répondront à ce second besoin; les causeries entre le maître et l'élève cultiveront le langage et le style de celui-ci.

Il apprendra d'abord à nommer les objets par leurs termes propres et ne se contentera plus de dénominations vagues, telles que *chose*, *machine*, *affaire*. Par là, il enrichira son vocabulaire; ceux dont la langue, rude encore, n'est formée que d'un petit nombre de mots ne peuvent peindre les nuances délicates de la pensée. De plus, il corrigera ses expressions et épurera son bagage de mots déjà acquis. Nous surtout, Canadiens, mêlés journellement aux Anglais, nous devons veiller sur l'intrusion des anglicismes.

Les jeunes élèves des classes de grammaire ont, dans leurs leçons de choses, le moyen tout trouvé de franciser leur langage.

Un professeur avait désigné, comme sujet de causerie, le tableau représentant une gare de chemin de fer. Avisant un élève devant lui, il le pria de faire la description de l'image et le petit narrateur débuta ainsi: "Cette gravure nous dépeint un grand *dépôt* dans une ville. C'est évidemment une *jonction* importante, car plusieurs *switch* et plusieurs *tracks* s'y rencontrent. Beaucoup de *passagers* semblent attendre les *chars:* les uns consultent le *time-table*, d'autres se hâtent d'acheter leur *ticket* ou de faire *checker* leurs *satchels* par le *foreman*. Des agents de

compagnies d'*express* sont occupés à décharger sur la *plate-forme* les colis et les caisses contenus dans leurs voitures. Plus loin, un *breakman* est à *coupler* deux *chars* de *freight*, près d'une *crossing*."

C'en était assez: le professeur reprit un à un les anglicismes et les impropriétés de termes du petit narrateur. "Cette gravure nous dépeint une *gare de chemin de fer* dans une ville. C'est évidemment un endroit de *bifurcation* important, car plusieurs *lignes* et plusieurs *voies d'évitement* s'y rencontrent. Beaucoup de *voyageurs* attendent leur *train:* les uns consultent l'*horaire*, d'autres se hâtent d'acheter leur *billet* ou de faire *enregistrer* leurs *malles* par le *chef des employés*. Des agents des compagnies de *messageries* sont occupés à décharger sur le *quai* les colis et les caisses contenus dans leurs voitures. Plus loin, un *serrefrein* accouple deux *trains de marchandises*, près d'un *croisement à niveau*." Et voilà! En sept ou huit lignes, le professeur avait corrigé une quinzaine d'anglicismes.

o o o

Les leçons de choses cultivent donc le langage et le rendent apte à exprimer la pensée correctement. Le style se composera peu à peu de propositions complètes, qui mettront méthodiquement en œuvre les matériaux fournis par l'examen de chaque image. Il ne restera plus qu'à relier les idées acquises par l'observation pour produire une première ébauche littéraire, bientôt suivie d'une plus parfaite.

Si l'on a eu soin de varier pour un même sujet le canevas de la rédaction, le travail de l'esprit deviendra plus ardu. Ce sera surtout l'intelligence et la pensée qui feront l'effort : or, l'art d'écrire est avant tout l'art de penser. Le goût littéraire s'étend plus loin qu'on ne semble le croire communément: il porte sur les pensées comme sur le style, sur le fond comme sur la forme.

Mais le goût littéraire ne va pas sans le goût moral: "Si l'âme ne se fait belle, a dit un ancien, elle n'apercevra point la beauté." Avec leur formation littéraire donc, les élèves enrichiront leur âme d'une riche moisson de nobles sentiments. Ils s'habitueront mieux à trouver l'idée morale qui se dégage naturellement de la scène qu'ils auront décrite. Ils comprendront que la littérature n'est pas seulement un habile arrangement de mots, mais une manifestation vraie de l'âme humaine. Leur esprit apprendra à voir au delà des choses matérielles, à s'élever vers un idéal.

751088